



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE

FACOLTÀ DI LETTERE E FILOSOFIA

Dottorato in Letterature Moderne e Studi Filologico-linguistici

IL LINGUAGGIO DEL FUMETTO TRA MULTIMEDIALITÀ E MULTISENSORIALITÀ. SUE RICADUTE SULL'APPRENDIMENTO.

L-LIN/02



TESI DI
ALESSANDRA ALESI

COORDINATORE DEL DOTTORATO
CH.MA PROF.SSA JACQUELINE LILLO

TUTOR
CH.MO. PROF. LUCIO MELAZZO

XXIV CICLO – TRIENNIO 2011/2012/2013

DOTTORATO



IL LINGUAGGIO DEL FUMETTO TRA MULTIMEDIALITÀ E MULTISENSORIALITÀ: SUE RICADUTE SULL'APPRENDIMENTO

INDICE GENERALE:

• Premessa	pag. 1
• Capitolo I. Contenuto ed espressione	pag. 6
○ I.I Riflessioni sulla lingua	pag. 6
○ I.II Riflessioni sull'immagine	pag. 30
○ I.III Cenni sulla semiotica visiva.....	pag. 44
• Capitolo II. Multimedialità e multisensorialità	pag. 53
○ II.I Semiotica del fumetto	pag. 55
○ II.II Fumetto, comic, manga, bande dessinée.....	pag. 60
○ II.III Il fumetto in Italia	pag. 63
○ II.IV Piccola grammatica del fumetto	pag. 76
• Capitolo III. I <i>Peanuts</i>	pag. 86
○ III.I Storia dei <i>Peanuts</i>	pag. 87
○ III.II Da personcine a noccioline.....	pag. 90
○ III.III Il linguaggio dei <i>Peanuts</i>	pag. 94
○ III.IV I segni, le parole, le metafore	pag. 97
○ III.V Nuvole esistenziali	pag.125
• Capitolo IV L'apprendimento multisensoriale	pag. 131
○ IV.I Le intelligenze multiple	pag.133
IV.II Fumetto e didattica delle lingue.....	pag.139
○ IV.III L'importanza delle immagini: uso del fumetto nell'acquisizione di una L ₂	pag.152

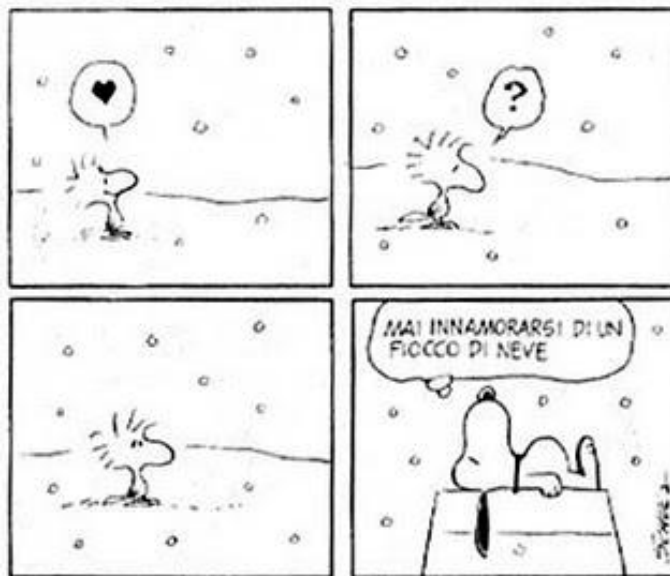
• Capitolo V. Esperienza a scuola	pag.158
○ V.I Il progetto	pag.158
○ V.II La procedura	pag.161
○ V.III I risultati.....	pag.180
• Conclusioni	pag. 182
• Appendice I.	pag. 185
• Appendice II.	pag. 187
• Appendice III.	pag. 193
• Appendice IV.	pag. 197
• Bibliografia	pag. 200

Premessa

Saggezza popolare vuole che chi parla abbia la responsabilità di ciò che dice, non di ciò che l'altro comprende: “io sono responsabile di quello che dico, non di ciò che tu capisci”. Quest'affermazione deresponsabilizza il parlante nel caso in cui le sue parole vengano equivocate o male interpretate. Ma la comunicazione non è costituita solo dalle parole che si dicono o che si scrivono.

La comunicazione passa anche attraverso i gesti, le espressioni, i segni, quelli convenzionalmente riconosciuti dalla comunità, che possiamo riconoscere con la vista, e gli attori coinvolti nell'atto di comunicare devono svolgere entrambi la loro parte, per far sì che nulla venga lasciato al caso.

Prendiamo ad esempio questa immagine:



(immagine tratta da: <http://nettunotsforumnonufficiale.forumcommunity.net/?t=10388967>. Ultimo accesso 8 settembre 2013)

Nella vignetta riconosciamo due personaggi di Charles M.

Schulz, Woodstock e Snoopy. Woodstock guarda la neve. In tre quadri del suo fumetto sono presenti due simboli e nessuna parola.

Le inquadrature sono quattro, ma solo l'ultima ospita parole. Le prime tre sono mute, e solo nelle prime due troviamo un simbolo: un cuore e un punto interrogativo.

Le prime tre inquadrature, quindi, giocano sul simbolo e sul segno per veicolare il proprio messaggio. La terza è appena tracciata, quasi un fermo-immagine senza simboli, solo l'uccellino e il manto nevoso. È Snoopy, nella quarta vignetta, a spiegarci, nel suo *balloon*, l'accaduto.

In un *balloon* un cuore ci dice che Woodstock si è innamorato di un fiocco di neve, nell'altro con un punto interrogativo si chiede perché è caduto a terra, perdendo il suo essere fiocco.

Non sappiamo se Snoopy lo stesse guardando da fuori la scena, ma conclude come se l'avesse fatto e, soprattutto, dimostra di avere compreso la parabola delle emozioni dell'amico: dall'amore per il fiocco di neve alla delusione per la sua caduta e la sua perdita, tra milioni di altri fiocchi di neve.

Ma se Snoopy non avesse, nella quarta scena, espresso il suo pensiero con la lapidaria affermazione “Mai innamorarsi di un fiocco di neve!”, dando ad intendere il fatto che questo sarà destinato a sciogliersi per la sua stessa natura, mescolandosi a quelli già caduti, e che quindi l'amore verso questo è effimero, noi lettori-osservatori avremmo mai compreso cosa il muto uccellino volesse comunicarci?

Dando per assodato che un cuore è il simbolo dell'amore convenzionalmente riconosciuto e che il punto interrogativo lo è della domanda, possiamo dire che sì, avremmo capito le pene d'amore di Woodstock.

Ma se nella nostra lingua tra i segni d'interpunzione non esistesse il punto interrogativo -?-, se fossimo, ad esempio, greci, ed il nostro punto

interrogativo fosse costituito dal punto e dalla virgola -;- , potremmo capire quanto viene rappresentato? Dipende da quanto ogni lettore-osservatore del fumetto conosca altri segni ed altri simboli diversi da quelli abitualmente adoperati. È anche lecito pensare, guardando la striscia, che il messaggio continui: l'amore è cosa effimera e, alla luce del fatto che finirà, non bisognerebbe mai innamorarsi se non si vuole soffrire.

Oppure che animale e neve sono uno un essere vivente e l'altro un elemento naturale, e bisognerebbe amarsi tra simili; o che il cane è un cinico osservatore passivo, che saccientemente esprime le sue opinioni.

Il lettore completa il messaggio mediato dal disegno con ciò che possiede nel proprio bagaglio culturale, cogliendo il segno e traducendolo: coopera, cioè, al raggiungimento dell'obiettivo.

Cosa rende fondamentale, nella comprensione, il riconoscimento di segni convenzionali? E come un segno diventa convenzionale? È chiaro che questi interrogativi non ricadono nell'ambito fumettistico, ma sono quesiti che hanno occupato la speculazione filosofica dall'età antica ai nostri giorni.

Che poi la semiotica, in quanto studio dei segni, e in quanto il fumetto *summa* di segni (il segno visivo che si esplica in parola scritta o semplicemente in simbolo grafico), possa essere estrapolata anche da questo *medium* è logica conseguenza dell'evoluzione delle teorizzazioni degli addetti ai lavori.

Il mio percorso, in questo studio, si prefigge lo scopo di segnare una linea che congiunga il pensiero antico con le contemporanee posizioni su linguaggio e le semiotiche non verbali, per definire quanto più è possibile filosofia del linguaggio e semiotica e di approdare, tramite il *segno*, all'efficacia della comunicazione attraverso il rapporto tra multimedialità, multisensorialità e processo mnemonico, di cui fornisco la mia personale esperienza e, in ultima analisi al fumetto, che può dimostrarsi un efficace

ausilio per l'insegnamento delle lingue, grazie all'esemplificazione linguistica di cui si avvale e l'espressività del tratto disegnato, che rende immediata, nel discente, la comprensione della situazione.

Per far questo fra tanti ho scelto un fumetto in particolare, quello dei *Peanuts* di Charles M. Schulz, dai tratti familiari e comprensibili e dalle situazioni paradigmatiche. Dallo studio della semiotica, che altro non è se non lo studio dei segni e della loro significazione (ovvero il modo in cui questi formano un senso), alla sintesi tra un veicolo comunicativo visuale e verbale, il fumetto, che tocca altri livelli della percezione e che, pertanto, sfrutta contemporaneamente due canali per far giungere a destinazione il messaggio.

Per fare ciò è imprescindibile uno sguardo al passato e ricostruire dalle origini il percorso, da chi per primo ha parlato di segno (σημεῖον): Platone, nel *Cratilo*, discute a lungo tramite i suoi personaggi Socrate, Ermogene e Cratilo, appunto, su quali siano le parole corrette e quelle non corrette, dove con “parola corretta” intendiamo quella che corrisponde univocamente a ciò che designa e con “non corretta” una denominazione convenzionale, data ad un oggetto non perché effettivamente designante, ma perché comunemente riconosciuta. Le posizioni delle varie scuole filosofiche greche riaffiorano attraverso le parole dei personaggi.

Ecco perché, quando sarebbe stato appropriato cominciare la dissertazione con Louis Trolle Hjelmslev e la sua teoria dei segni, ho fatto un passo indietro per rintracciarne le origini.

E se il σημεῖον di Platone rappresenta un avo, come il capostipite di una dinastia, lo studio di Hjelmslev ha un autorevole padre in Ferdinand De Saussure, il creatore della linguistica strutturalista.

La teoria dei segni prosegue infatti i noti studi linguistici saussuriani imperniati sull'ormai preclara distinzione tra *langue* e *parole*, pietra miliare per tutti gli studi linguistici successivi e si dedica in particolare alla teoria

dei segni, rappresentata da una funzione che lega tra loro i livelli dell'espressione e del contenuto.

Necessario ricorrere alle teorie relative alla semiotica di Umberto Eco, che dalla fine degli anni '50 si dedica allo studio della materia applicata ai *mass media* (*Semiotica e filosofia* non giunge per primo alla stampa, ma è opera matura rispetto a *Trattato di semiotica generale* del 1975).

Grande appassionato di fumetti, ha anche curato la prefazioni di libri di Charles M. Schulz, considerandolo un poeta, Eco è due volte autorevole parte in causa per il percorso qui intrapreso.

Il fumetto, infine.

Definito da Will Eisner “arte sequenziale” (BONOMO, 2005, p. 5) da Hugo Pratt “letteratura disegnata” (MARCHESE, 2006, p.5), “arte invisibile” da Scott McCloud, (MARCHESE, 2006, p.3) il fumetto analizzato da Thierry Groensteen gode di una luce nuova.

Forte delle precedenti teorie, Groensteen innova i punti di vista dei suoi predecessori ma sposta il fuoco dell'attenzione al di fuori della striscia disegnata: il fumetto fuoriesce dalla striscia e lascia interagire l'intensità del proprio genitore con quella del lettore.

Ed è qui che trovano la loro collocazione le “noccioline” di Schulz: figli del noto disegnatore scomparso nel 2000, Linus, Lucy, Charlie Brown, Snoopy e gli altri rispecchiano la sua intenzione di rappresentare la propria famiglia, lasciando ai bambini il compito di esprimere in modo semplice le più alte riflessioni sulla vita, troppo pesanti da condividere se non mediate dal disegno senza spigoli dei *Peanuts*, teneri come innocenti e arguti e salati come adulti.

I. CONTENUTO-ESPRESSIONE

I.I RIFLESSIONI SULLA LINGUA

Cratilo, qui presente, sostiene che ciascun essere possiede la correttezza del nome che per natura gli conviene e che il nome non è quello col quale alcuni, come accordatisi a chiamarlo, lo chiamano, mettendo fuori una piccola parte della propria voce, ma che una correttezza riguardo i nomi esista per natura per Greci e barbari ed è la stessa per tutti. - Cratilo, 1.1- (Platone, 1997, p. 46)

Con queste parole Ermogene introduce la tesi di Cratilo all'interno dell'omonimo dialogo platonico.

Cratilo sostiene che esiste un legame naturale tra la cosa e il suo nome, universalmente valido.

Questo legame stabilisce un rapporto univoco con la cosa designata che, pertanto, non può mai corrispondere ad altra denominazione che non sia quella: come dire che la rosa, senza il suo nome, non sarebbe più la stessa e non emanerebbe comunque lo stesso profumo (Shakespeare, 1995, p. 240).¹

Non è però chiaro a Ermogene in che cosa il legame consista per Cratilo, dato che afferma che Socrate è realmente Socrate e Cratilo è realmente Cratilo, ma Ermogene non risponde al suo nome. Socrate, così, suggerisce a Ermogene che forse l'amico si burla di lui, poiché il suo nome (che significa "stirpe di Hermes", dio del guadagno), si allontana dalla realtà. L'etimologia del nome, quindi, deve in qualche modo rivelare la natura della cosa: la teoria sarà sviluppata da Socrate, col plauso di Cratilo.

¹ "non va che il tuo nome mi sia nemico, e cessando di essere de' Montecchi, non a te rinunzieresti. Or che è un nome per te? Il fiore che chiamam rosa, con ogni altro nome rosa pure sarebbe..."; Giulietta auspicerebbe che Romeo non fosse un Montecchi per essere libera di amarlo: il suo nome è nemico, ma non Romeo in quanto tale, e cessando di essere legato al suo nome non cesserebbe di essere Romeo, anche se sappiamo che, cessando di essere un Montecchi, finisce col cessare di essere Romeo.

Nome corretto e nome, quindi, coincidono. Ad un nome non corretto non corrisponderà la medesima cosa, ma un'altra.

Ma il punto è: la correttezza del nome dato è frutto di una convenzione umana? Su questo Cratilo sembra non esporsi: se alle volte sembra proprio che il nome, dato per convenzione, abbia motivo di esistere in virtù della sua etimologia, altre, come nel caso del nome Ermogene, sembra essere vuoto di significato e corrispondente solo all'emissione di un suono, che non designa qualcuno o qualcosa ma solo lo “richiama”.

Ermogene non è d'accordo, e enuclea la sua tesi in tre assunti: la correttezza dei nomi consiste nella convenzione e nell'accordo; qualunque nome uno imponga a una cosa è il nome corretto, e se poi lo cambia con un altro, il secondo non è meno corretto del primo, come quando si cambia nome agli schiavi; i nomi sono legati alle cose non per natura, ma in virtù del costume e dell'abitudine:

... Ma io, o Socrate, pur avendone discusso molte volte con costui e con molti altri, non posso convincermi che esista altra correttezza di nome se non la convenzione e l'accordo comune. A me pare infatti che quando uno dà il nome a qualcosa, questo sia il nome giusto: e se poi ne mette al suo posto un altro, e non la chiama più con quello, per nulla l'ultimo nome è meno giusto del primo, come quando noi cambiamo nome ai nostri familiari, non per nulla questo nome cambiato come secondo è meno giusto di quello che era stato dato prima. Infatti da natura non c'è cosa alcuna che abbia nome, ma soltanto per la regola e la consuetudine di coloro che si sono abituati a chiamare in una determinata maniera e così chiamano. E se poi la questione non sta in questi termini sono pronto a imparare e ad ascoltare non solo da Cratilo, ma anche da qualunque altro. (384 d-e)

Socrate giunge ad assolvere il suo compito consueto di porre domande e

istillare dubbi: se per quanto detto da Ermogene, l'uomo o la comunità può imporre un nome alle cose, entrambi possono cambiarlo, imporne uno nuovo e modificare l'uso.

La comprensione di un nome in virtù dell'abitudine e della convenzione viene descritta come un «fare una convenzione con se stessi» da parte dell'ascoltatore.

Socrate concede al suo interlocutore di stabilire per i nomi l'uso che vuole, purché chiarisca a che cosa li riferisce.²

Per canto suo, il nome e la cosa relativa non hanno un rapporto di identità tra loro, ma solo di somiglianza: ad esempio potrei voler rappresentare un volto che, a lavoro finito, appare dissimile dal vero modello. I nomi possono pertanto essere giusti o sbagliati, in quanto attribuiti dal legislatore quando nulla era stato ancora nominato, di conseguenza ecco che esistono nomi corretti e nomi che non lo sono.

Dunque, mio caro, non occorre che quel legislatore sappia mettere in suoni e sillabe anche il nome che si addice per natura a ciascuna cosa? E che guardando a quello che è il nome in sé, faccia e ponga tutti i nomi, se vuole essere un istitutore di nomi autorevole? E se poi un legislatore non adopera le medesime sillabe di un altro, non bisogna rimanere perplessi, perché neppure ogni fabbro adopera lo stesso ferro, pur facendo lo stesso strumento e per lo stesso scopo, ma finché riproduce la stessa idea, lo strumento sarà pur sempre come deve essere, per quanto in un ferro diverso, qui o fra i barbari, o no? (398d-e)

Per altro Socrate, oltre al già citato principio della somiglianza, afferma anche il principio per il quale la conoscenza non passa attraverso il “sapere” dei nomi (come invece afferma Cratilo), ma attraverso la

² Il dialogo platonico ispira lo scritto di uno dei maggiori esponenti dello strutturalismo, il saggista francese Gerard Genette: in *Mimologiques: voyage en Cratylie*, (Parigi 1976) il dialogo gli è utile per argomentare l'idea di arbitrarietà del segno. Come già sostenuto da Ferdinand De Saussure, il collegamento tra la lingua e gli oggetti non è naturale, ma culturalmente determinato.

cognizione delle cose, ad un livello più profondo.

La posizione platonica si desume dalle parole di Socrate, seppure il dialogo venga collocato non nel periodo della maturità del pensiero di Platone, ma in quello mediano (Sedley, 2003, pp. 6, 13-14).

Ad Ermogene e Cratilo è dato il compito di dare voce alle teorie sul linguaggio già presenti nei ragionamenti dei filosofi e rispettivamente riprendono la teoria naturalistica, la teoria sofistica e quella ontologica e attinta, pertanto, da Parmenide, considerato l'iniziatore dell'ontologia.

In una sua famosa quanto lapidaria affermazione, Parmenide asserisce che “l'Essere è”,³ volendo affermare un principio primo esistente.

Se costruisco una frase con la medesima struttura, come “il passeggiare passeggia”, non ottengo, però, un'affermazione di senso che abbia lo stesso valore.

Simili quindi per struttura, ma completamente diverse sul piano ontologico, le due affermazioni avranno un senso (o non lo avranno) per il ricevente del messaggio se questo non considererà pregiudiziale alla comprensione l'analisi linguistica⁴.

In Parmenide permane la differenza tra segno (σημείον) e parola (ὄνομα), differenza che vuole la parola rappresentazione fallace di qualcosa (quindi il nome arbitrario non corrisponde alla verità, ma ne è l'etichetta) e il segno come prova evidente di un principio di inferenza (Eco, 2012, p.23).

Ed anche Eraclito afferma “Il signore, il cui oracolo è a Delfi, non dice né nasconde, ma indica” (Dels, Kranz, 2006, p. 93).

È nella sofistica, tuttavia, la prima vera riflessione sul linguaggio, connessa alla concezione di soggetto conoscente, che deve la propria

³“ Εἰ δ' ἄγ' ἐγὼν ἐρέω, κόμισαι δὲ σὺ μῦθον ἀκούσας, αἵπερ ὁδοὶ μοῦναι διζήσιός εἰσι νοῆσαι· ἡ μὲν ὅπως ἔστιν τε καὶ ὥς οὐκ ἔστι μὴ εἶναι, Πειθοῦς ἐστι κέλευθος - Ἀληθείη γὰρ ὀπιθεῖ - .ἡ δ' ὥς οὐκ ἔστιν τε καὶ ὥς χρεὼν ἐστι μὴ εἶναι, τὴν δὴ τοι φράζω παναπευθέα ἔμμεν ἀταρπόν· οὔτε γὰρ ἂν γνοίης τό γε μὴ ἔδον - οὐ γὰρ ἀνυστόν - οὔτε φράσαις.... τὸ γὰρ αὐτὸ νοεῖν ἐστίν τε καὶ εἶναι.” Parmenide, *Poema sulla natura*

⁴ Cfr. <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/storiafil/angelini1.htm> (ultimo accesso 7 luglio 2013)

origine nelle esperienze individuali e sensibili, che forzatamente sono differenti da soggetto a soggetto.

Il linguaggio non esiste, pertanto, come unico vettore tra gli uomini, ma esiste un linguaggio per ogni uomo, in quanto struttura linguistica a sé stante.

Rintracciando via via gli elementi che compongono le parole, oltre i componenti linguistici -suffissi, prefissi, infissi- si deve necessariamente arrivare ad una “radice” non linguistica che può essere oggetto solo di un puro indicare, di un semplice mostrare.

Gorgia da Lentini, in una delle sue provocatorie affermazioni, auspicava ad una “disarticolazione del λόγος”. Realtà, pensiero e linguaggio venivano posti su piani diversi la cui osmosi e comunicazione non potevano certo essere dimostrate e l'unica cosa autenticamente “reale”, l'unico dato non alterabile era proprio la parola con tutta la pericolosità della sua forza persuasiva.⁵

La provocazione del filosofo siciliano incomberà come un'ombra sulla cultura antica, ed anche chi tenterà di opporvisi o di superarla (come fecero Platone e Aristotele) ne rimarrà comunque influenzato.

Anche Socrate, riconosciuto come il filosofo del “superamento” della sofistica mostra quanto abbia assimilato della disarticolazione del λόγος: non per nulla le sue scelte comunicative appaiono la logica conseguenza di questo.

Poiché la parola irrigidisce il linguaggio, Socrate sceglie l'oralità, in modo tale che la parola, fluida nel parlare e conseguente al ragionamento, non diventi un'oscura gabbia per il messaggio nell'essere scritta, correndo il rischio di occultarlo più che di palesarlo.

Platone e Aristotele nella concezione di λόγος trovano il loro punto di contatto: è perfettamente legittimo individuare la valenza ontologica degli

⁵ Cfr. <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/storiafil/angelini1.htm> (ultimo accesso 7 luglio 2013)

oggetti del pensiero mediante l'analisi del comportamento linguistico dei termini che li designano.

Quindi equivale a dire che se una denominazione “x” vale per una pluralità di soggetti, per Platone si può supporre che la suddetta pluralità di soggetti sia “partecipe” di una comune “idea” di x.

Inoltre il valore delle scelte espressive di Platone, che attingono più che alla esposizione dialogica al mito, è da interpretare come il tentativo di colmare il disagio che il linguaggio stesso provoca.

Il mito “presta” i suoi τόποι per dare la possibilità al filosofo di dire ciò che con termini ordinari non può essere detto; in questo Platone dimostra di aver assimilato la lezione socratica dell'oralità, arrivando ad una meno drastica conclusione che conduca alla non equivocabilità dei concetti.

Platone non rinuncia a scrivere, ma usa la formula dialogica che gli permette, come si può notare anche nel *Cratilo*, di presentare contemporaneamente più posizioni relative ad uno stesso concetto, spaziando sincronicamente e diacronicamente attraverso il pensiero filosofico.

Il dialogo è sì fittizio, ma verosimile: mima, quindi, l'ontologia delle idee.

Il legame esistente tra riflessione sul linguaggio e ontologia è evidente in Aristotele, nel cui pensiero le strutture di realtà, linguaggio e pensiero si riflettono vicendevolmente l'una nell'altra creando un rapporto di isomorfismo tra la sfera ontologica della realtà, quella del pensiero e quella del linguaggio (De Mauro, 1998, p. 7).

Nella visuale stoica (Eco, 2012, pp. 27-32), dottrina del linguaggio e dottrina del segno si saldano, ma non tanto per l'identità, che abbiamo già detto non esistente, tra parola e segno, quanto per l'implicazione esistente tra i due, implicazione visibile nell'etimologia.

La teoria del λεκτόν (il significato) degli stoici ripropone lo stesso

schema triangolare già visto in Aristotele: le parole sono termini designanti il cui corrispettivo non va cercato nelle “cose”, ma nel “significato” attribuito alle cose. Il λεκτόν è una entità intermedia che si pone tra il significante e la “cosa”, ed è posto in essere dal linguaggio.

Il λεκτόν, da solo, è incompleto nelle parole e completo nelle proposizioni (insieme di λεκτόν, ovvero λεκτά), di conseguenza non possiamo parlare di logica dei singoli termini, ma del loro insieme, ed è quindi proposizionale. La proposizione è significante e mattone primo per il linguaggio. La verità è data dall'organizzazione dei λεκτά in proposizioni.

Gli stoici, parlando di segno (σημεῖον), si riferiscono a qualcosa di immediatamente evidente che porta a concludere qualcos'altro che non lo è immediatamente, e lo dividono in due tipologie: commemorativo e indicativo.

Il segno commemorativo rimanda a qualcosa che ci appartiene in quanto provato da precedente esperienza, il segno indicativo rinvia a qualcosa che non è mai stato evidente (i moti del corpo significativi dei moti dell'anima).

Il segno è la «proposizione antecedente in una valida premessa ipotetica maggiore che serve a rivelare il conseguente» (Sesto Empirico, VIII, 245). Da questo possiamo ben dire che un pennacchio di fumo è segno dell'esistenza del fuoco solo se chi lo osserva interpreta il fumo come antecedente di un periodo ipotetico che si correla per inferenza al conseguente, quindi il segno non riguarda di per sé il fuoco o il fumo, ma il rapporto di consequenzialità esistente tra i due elementi.

Alcuni secoli dopo, le teorie fin qui succedutesi e aventi come fulcro ora il segno ora il linguaggio sembrano trovare un' unificazione nel *De magistro* di Sant'Agostino.

Due sono gli aspetti fondamentali dell'opera: il rapporto tra segno e significato e l'apprendimento e l'insegnamento.

Il dialogo fra Agostino e il figlio Adeodato si snoda intorno alle funzioni

del linguaggio: insegnare e far ricordare.

Il linguaggio si avvale di parole; ma le parole sono segni che consentono le azioni dell'insegnare e del far ricordare soltanto se consentono di passare dal senso al significato quindi *significano* qualcosa soltanto se rimandano ad altro. Agostino e Adeodato discutono allora a lungo sul passaggio dal segno al significato.

In un lungo passo viene analizzato il significato delle singole parole del verso virgiliano *Si nihil ex tanta superis placet urbe relinqui* (Virgilio, II, 659).

Dopo aver ricondotto *si* al significato di dubbio, e *ex* a quello di separazione, si pone il problema di ricondurre la parola *nihil* al suo significato, perché non è possibile emettere suoni per dir nulla.

Agostino conclude che il niente corrisponde ad un'affezione dell'anima, indica forse la stessa disposizione della mente quando cerca qualcosa e scopre che non esiste.

Risulta evidente, a conclusione di questo avvicinarsi di teorie, che il concetto di segno e di parola afferenti alla semiotica e alla filosofia del linguaggio, si intersechi comportando il primo la seconda e viceversa.

Se ci si interroga sulla differenza esistente tra le due discipline, si deve concludere che, quasi per un principio di inferenza, l'una implichi l'altra e non si tratti di antitetici ragionamenti.

Bisogna tenere ben presente che distinzione non è separazione, e che tra queste due attività umane esistono zone di sovrapposizione, interazioni e reciproci condizionamenti. La filosofia del linguaggio, alla luce dell'importanza costituente del λόγος nella filosofia antica, è lo studio dei meccanismi che regolano il linguaggio universalmente, mentre invece la semiotica è lo studio di specifiche tipologie semiche, non necessariamente verbali.

Il λόγος e la sua articolazione sono al centro del ragionamento antico,

seppure, alla filosofia del linguaggio sia attribuito un natale più tardo.

Dall'*humus* creato dal pensiero ellenico molti anni dopo Ferdinand De Saussure prenderà le mosse, dedicando i suoi studi al linguaggio, confluiti nella sua famosa opera postuma *Cours de linguistique generale*.⁶

Saussure sintetizza in due concetti fondamentali la critica -in senso kantiano- sulla lingua, e definisce *langue* l'aspetto sociale del linguaggio, ovvero il sistema linguistico che è comune a tutti. Un insieme di significati e significanti condivisi che permettono l'atto del parlare e che si sono formati grazie alla continua esposizione agli atti di parole.

Definisce *parole*, invece, l'aspetto individuale del linguaggio, ciò che fa riferimento alla singola esecuzione. Il campo di riferimento della *parole*, quindi, è quello delle singole fonazioni (nessuna è mai uguale all'altra) e dei singoli sensi (che, allo stesso modo, variano sempre in qualche aspetto, anche se minimo):

“Ma che cos'è la lingua? Per noi, essa non si confonde con linguaggio; essa non ne è che una determinata parte, quantunque, è vero, essenziale. Essa è al tempo stesso un prodotto sociale della facoltà del linguaggio ed un insieme di convenzioni necessarie, adottate dal corpo sociale per consentire l'esercizio di questa facoltà negli individui. Preso nella sua totalità, il linguaggio è multiforme ed eteroclito; a cavallo di parecchi campi, nello stesso tempo fisico, fisiologico, psichico, esso appartiene anche al dominio individuale e al dominio sociale; non si lascia classificare in alcuna categoria di fatti umani, poiché non si sa come enucleare la sua unità”(Saussure, 1967, p. 19).

Il linguaggio, cioè, è la potenzialità dell'uomo di sviluppare un insieme di segni; i segni linguistici, a loro volta, sono entità costituite da un'unione “arbitraria” di un concetto (significato) e della sua immagine acustica (significante).

⁶ Il *Cours de linguistique* è stato pubblicato nel 1916, mentre Saussure muore nel 1913

Significato e significante non sono legati da leggi naturali (ne è dimostrazione la varietà degli idiomi), ma una volta costituita la loro associazione in una specifica lingua è immodificabile il loro legame dal singolo parlante. Il valore di un elemento della lingua è dato dal rapporto con gli altri termini del sistema, che consentono di comprenderne l'identità per opposizione.

La linguistica saussuriana si definisce “strutturale”,⁷ perché la determinazione del valore o dell'identità del segno, nel duplice aspetto fonico e concettuale, parte dal presupposto che esista la totalità del sistema linguistico. I rapporti e le differenze tra i segni si articolano in due parti distinte dell'attività linguistica: i "rapporti sintagmatici", secondo i quali il valore di ogni singolo segno è stabilito dalla relazione con il segno che lo precede e/o lo segue e formati dalla successione lineare delle parole nella loro effettiva disposizione, e i "rapporti associativi" (rinominati in seguito "paradigmatici" da Louis Hjelmslev), secondo cui tutti i suoni che possono comparire in un medesimo contesto, intrattengono tra loro rapporti di tipo associativo (paradigmatico), ma sono rapporti *in absentia*, ovvero, nel momento in cui ne realizziamo uno escludiamo tutti gli altri: posso dire, ad esempio, “la” o “quella” se voglio dire “la casa” o “quella casa”, ma non posso dire “la quella casa”.

Quasi ricalcando l'esempio di Socrate, ma non perché tema di ingabbiare il pensiero, Saussure contribuisce pochissimo in vita alla letteratura in materia.

Come già detto, il suo *Cours de linguistique* è stato pubblicato postumo nel 1916 ed in mancanza del referente, molte sono state le rielaborazioni del testo operati dai suoi allievi; Louis Hjelmslev ne farà una rilettura più radicale nel suo *I Fondamenti della teoria del linguaggio*.

⁷ Non è Saussure stesso a definire la propria linguistica “strutturalista”; Giulio Caro Lepschy ha illustrato i punti fondamentali della linguistica strutturale nel suo *Linguistica Strutturale*, Einaudi, Torino 1966

La lingua deve essere analizzata come un ente autosufficiente, autonomo da ingerenze esterne, come una struttura quindi. Ciò che non bisogna fare è considerarla come insieme di fenomeni non linguistici (fisici, fisiologici, sociologici etc.).

In passato ogni speculazione sulla linguistica muoveva le mosse dall'assunto che vi fosse una costante, ed era pertanto induttiva (basti rileggere l'incipit del *Cratilo*); Hjelmslev opera, o per meglio dire auspica, una rivoluzione copernicana in materia, adottando per la lingua una speculazione deduttiva: partire dai testi per analizzarne, via via, le componenti fondanti, in un percorso analitico che potremmo quasi definire positivista.

Il compimento della sua teoria porta alla nascita della glossematica, una disciplina semio-linguistica basata, appunto, sull'analisi deduttiva.

Lo scopo della teoria è quello di designare il procedimento atto alla comprensione o conoscenza di un oggetto, e di designarlo non solo per un oggetto in particolare, ma per ogni oggetto concepibile (Hjelmslev, 1968, p. 19).

Nel caso della linguistica, il nostro oggetto sarà il testo. La glossematica deve essere quindi generale, ovvero applicabile ad ogni testo, indipendentemente dalla lingua in cui è scritto, poiché la teoria deve sottolineare il sistema grazie al quale questa si compone. Per tracciare il sistema, il teorico del linguaggio deve non analizzare tutti i testi esistenti al mondo, cosa impossibile anche a pensarsi, ma quel sufficiente campione che consenta di “prevedere” ogni occorrenza, per elaborare strumenti di analisi coerenti ed esaurienti.

Esistono vari procedimenti possibili, e il principio per cui se ne sceglierà uno piuttosto che un altro è quello della semplicità.

Tra tutti i linguaggi possibili quello naturale è quello indicato come punto di partenza della teoria linguistica, poiché consente di parlare di se

stesso e degli altri (proprietà di metalinguaggio) (Hjelmslev, 1968, pp. 22-23).

Giusto per disambiguare la definizione, con linguaggio naturale si intende la lingua che si è formata naturalmente in seno ad un popolo; l'italiano è una lingua naturale. L'esperanto, al contrario, è una lingua artificiale, perché frutto di una creazione umana ad hoc.

L'analisi del linguaggio non consiste unicamente nella suddivisione in parti del testo, ma in una suddivisione che tenga conto della natura che la lingua in oggetto mostra, delle interdipendenze, delle dipendenze unilaterali, le determinazioni, e delle compatibilità esistenti tra le parti, le costellazioni. Ad esempio, il determinativo “questo” per essere analizzato verrà diviso in due parti, quest- e -o, corrispondenti alla radice dell'aggettivo e alla determinazione di numero e genere, e non in que- e -sto, che nella natura della nostra lingua non equivale a nulla.

I termini sono soggetti a tre tipi di legami: l'interdipendenza tra essi sarà chiamata solidarietà in un processo e complementarietà in un sistema, la determinazione sarà chiamata selezione in un processo e specificazione in un sistema, la costellazione invece combinazione in un processo e autonomie in un sistema.⁸

La funzione è una dipendenza che ottempera alle condizioni necessarie per un'analisi, così possiamo dire che esiste una funzione tra una classe e i suoi componenti, e che l'oggetto terminale – che possiamo banalmente definire “di raccordo”- della funzione è il funtivo. Il funtivo può essere costante, se la sua presenza è necessaria, e variabile, se la sua presenza non è necessaria al corretto funzionamento della frase.

Alla luce di quanto detto, possiamo definire *interdipendenza* la funzione tra due costanti, *determinazione* come la funzione tra una costante e una

⁸ Hjelmslev dedica un intero paragrafo alle definizioni, necessarie ad analizzare e a designare correttamente le analisi linguistiche, qui riportiamo quelle necessarie al fine della tesi; cfr. *I fondamenti* ... pp. 32-33

variabile, e *costellazione* come la funzione tra due variabili. Una distinzione importante è quella tra la funzione “e” e la funzione “o”, perché creano un legame di congiunzione o di disgiunzione, e regolano le funzioni sopraelencate.

Per comprendere meglio congiunzione e disgiunzione, prendiamo ad esempio le parole “mani” e “pero”; mescolando le singole lettere tra loro otterremo molte parole diverse: mani, pani, mero, pero, meni, paro, mari, peno, meno, peri. Le catene entrano nel processo linguistico; se prendiamo “mani” notiamo la coesistenza tra m, a, n, i, così come in ogni parola le lettere sono legate tra loro da coesistenza. Tra la “m” di mani e la “p” di pero c'è invece disgiunzione, o alternanza. *M* quindi, componente derivato della parola *mani*, entra in un processo di congiunzione e in uno di disgiunzione allo stesso tempo, ed è una componente paradigmatica (Hjelmslev, 1968, p. 41).

I termini *sintagmatica* e *paradigmatica* presentano designazioni speciali, pratiche e accettate largamente, per il processo e per il sistema semiotico. Poiché qui intendiamo analizzare il linguaggio nel senso ordinario del termine, designiamo il processo testo e il sistema lingua (Hjelmslev, 1968, p.43).

Un processo e un sistema che gli appartenga (gli “sottostia”) contraggono insieme una funzione che, a seconda del punto di vista, si può concepire come una relazione o una correlazione. [...] [L]’esistenza di un sistema è presupposta necessariamente dall’esistenza di un processo: il processo viene ad esistere grazie al fatto che c’è un sistema sottostante che lo governa e determina nel suo sviluppo possibile. Un processo è inimmaginabile (perché sarebbe, in un senso assoluto e irrevocabile, inesplicabile) senza un sistema ad esso soggiacente. D’altra parte un sistema non è inimmaginabile senza un processo; l’esistenza di un sistema non presuppone l’esistenza di un processo. Il sistema non viene ad esistere

grazie al fatto che si trovi un processo.

È dunque impossibile avere un testo senza una lingua ad esso soggiacente. D'altra parte si può avere una lingua senza un testo costruito in tale lingua. Questo significa che la lingua in questione è prevista dalla teoria linguistica come un sistema possibile, ma che nessun processo appartenente a tale sistema è presente in maniera realizzata. Il processo testuale è allora virtuale (Hjelmslev, 1968, op. cit.).

Hjelmslev distingue tra i linguaggi non linguistici (o ristretti), che possono servire solo, ad esempio, per le formule matematiche, e linguaggi linguistici (o passe-partout), che, come indica la definizione, sono utilizzabili trasversalmente.

La struttura linguistica è caratterizzata da cinque tratti:

- piano dell'espressione e del contenuto;
- due assi: processo e sistema;
- i piani dell'espressione e del contenuto (legati tramite la commutazione);
- una lingua con relazioni definite (reggenze e combinazioni);
- mancanza di corrispondenza biunivoca tra espressione e contenuto.

La distinzione tra espressione e contenuto riprende quella saussuriana.

Ciò che per Saussure è il “significante” diviene “espressione” e ciò che era il “significato” diviene il “contenuto”. Quello che definiva “segno” diventa funzione “segnica” (Hjelmslev, 1968, pp. 45-51).

Per Hjelmslev esiste una materia intesa come massa amorfa di suoni. Da questa ogni lingua traccia le sue particolari suddivisioni del pensiero, pone i centri di gravità in luoghi diversi e dà loro enfasi diverse. In quanto massa amorfa, la materia viene articolata dalla forma, che pone delle segmentazioni, dalle quali si delinea la sostanza. Si pensi a un *continuum* vocalico indifferenziato aeioü (materia); la forma linguistica traccia

segmentazioni (/a//e//i//o//u/) e solo ora si può dedurre il suono “a” che è sostanza, nel senso che ha una consistenza fisica. Stesso discorso per il contenuto. Ad esempio il contenuto amorfo del tempo viene formato e suddiviso in molti modi, per cui l'inglese ha un passato e un presente, ma non ha l'imperfetto, alcune lingue usano il presente per indicare anche il futuro, altre ancora hanno diverse forme di passato. Quindi la forma del contenuto articola la materia secondo schemi lessicali specifici, ed è solo a partire da questi che noi percepiamo le sostanze.

Pertanto i piani dell'espressione e del contenuto hanno due strati: la **sostanza** e la **forma**. La funzione segnica è una relazione formale, interna, che guarda all'esterno verso le sostanze (Hjelmslev, 1968, p. 55).

Per riassumere:

- **sostanza dell'espressione:** nella lingua naturale la voce articolata, in pittura le pennellate su una tela, in musica l'esecuzione di una nota
- **forma dell'espressione:** nella lingua naturale il sistema fonologico o morfologico o sintattico
- **-forma del contenuto:** il modo in cui la materia del mondo è organizzata.
- Per una lingua è lo schema lessicale
- **sostanza del contenuto:** il modo di percepire il mondo sulla base dello schema lessicale proiettato dalla forma. Pertanto il segno è sostanza dell'espressione e del contenuto, è un'entità a due facce e si rivolge all'esterno, verso la sostanza dell'espressione, e all'interno, verso la sostanza del contenuto.

Hjelmslev si sofferma sui livelli della sostanza.

Riferendosi nuovamente a Saussure, che aveva diviso la sostanza fonica in diversi livelli (auditivo, fisico, fisiologico...), e ugualmente la sostanza del contenuto, fortemente condizionata dalle valutazioni della comunità (apprezzamenti collettivi), designa come il livello più importante della

sostanza del contenuto l'apprezzamento collettivo, oltre al livello socio-biologico e fisico (disposizioni naturali e capacità sensoriali che permettono agli individui di creare e riprodurre gli elementi di apprezzamento).

Analogamente i piani **espressione-contenuto** possono essere analizzati. Per il piano dell'espressione gli elementi minimi sono le lettere dell'alfabeto, per il contenuto, volendo designarne un'unità minima di significato, arriveremo alle figure che garantiscono la costituzione dei significati solo se unite tra loro. Tante figure formano i segni.

La lingua è un sistema di segni, e come un organismo in divenire per non collassare su se stessa deve favorire la formazione di nuovi segni, nuove parole, nuove radici.

I suoni, ad esempio quelli della parola albero, a,l,b,e,r,o non hanno nessun significato proprio ma, combinandosi, permettono la formazione di una parola dotata di significato “albero”(Hjlslev, 1968, pp.52-65).

Se immaginiamo un sistema di assi cartesiano, x e y saranno il processo e il sistema, organizzati in sintagmi e relazioni. O meglio, sull'asse del processo si troveranno i sintagmi, cioè gli elementi linguistici minimi che congiungendosi danno luogo a sequenze complesse, le frasi.

La relazione che si instaura su questo asse è sintagmatica, appunto, ed in *presentia*.

Sull'asse del sistema troviamo la relazione astratta, in *absentia*.

La relazione tra gli elementi della comunicazione è paradigmatica, ovvero al posto di un elemento posso sostituirne un altro di pari valore senza alterarne la struttura: ad un sostantivo posso sostituire un sostantivo, non un verbo o un aggettivo.

Nella frase “Marco mangia una mela”, il sostantivo “mela” può essere sostituito da pera, arancia, banana ma non da bella, rossa, grande, né da fare, dire, agire. Il paradigma da seguire è soggetto-nome-verbo-sostantivo.

Risulta importante nel processo comunicativo non la convenzionale direzione spazio-temporale, piuttosto l'ordine posizionale. È come dire che, se cambiamo l'ordine dei colori del semaforo, questo potrebbe risultare equivoco alla comprensione.

Altro tratto fondamentale consiste nel far rientrare l'asse del processo e del sistema nel dominio della forma, non della sostanza.

Data, ad esempio, la parola “letto”, se a -l- sostituisco -t- otterrò la parola “tetto”.

Ho effettuato una trasformazione sul piano della forma che è ricaduta su quella del contenuto; in questo caso avremo una variante del contenuto.

Se, riprendendo a modello il semaforo, sostituisco il verde chiaro al verde scuro, opero una sostituzione di sistema, e non provo trasformazioni che ricadano sul piano del contenuto: gli automobilisti lo distingueranno sempre dal rosso e lo percepiranno con il medesimo significato “posso passare”.

Se, ancora, data l'affermazione “Luca ama Paola” inverto la posizione del soggetto con quella del complemento avrò effettuato una permutazione (Hjelmslev, 1968, pp.28-29), ovvero avrò permutato la funzione del soggetto, che ama con quella dell'oggetto, che viene amato.

Secondo il quarto tratto fondamentale, le unità linguistiche possono essere legate da **reggenza**, la stessa che in latino lega *sine* e l'ablativo, poiché *sine* lo presuppone, da **combinazione**, che si verifica quando c'è compatibilità tra due elementi, la stessa che può legare *ab* e l'ablativo. In questa seconda occorrenza due elementi sono compatibili ma non necessariamente obbligati a comparire insieme. Ad esempio il caso ablativo in latino può da solo esprimere il moto da luogo reale o figurato; *ab* è la particella che può accompagnarlo per esprimere il complemento, ma data la capacità del caso di espletare la medesima funzione, può non esserci.

Il quinto tratto è dedicato alle lingue naturali. In queste non vi è

corrispondenza biunivoca tra elementi dell'espressione e elementi del contenuto. 'Pane' e 'cane' cambiano solo per la lettera iniziale (come nel precedente esempio tetto-letto), ma il contenuto, in virtù di questo cambiamento, risulta segnato da molte differenze semantiche (commestibile/non commestibile, animale/non animale/...).

Il fatto che i linguaggi linguistici non siano conformi, è la sostanziale differenza che li separa dai linguaggi non linguistici, come l'algebra, o i semafori: in questo secondo schema uno e uno solo è il significato da attribuire al segno, ed un solo segno si può attribuire al significato.

La relazione tra il piano dell'espressione e quello del contenuto è detta **denotazione**.

La semiotica che ne deriva è pertanto, quella denotativa (Hjelmslev, 1968, p. 53).

All'interno della suddetta semiotica si distinguono i significati connotativi, che aggiungono qualcosa alla relazione espressione-contenuto: se, ad esempio, pronuncio una lettera aspirata, (la “c” di “casa”), alla maniera toscana, non cambio il contenuto del termine ma connoto il parlante come “toscano”. I connotatori costituiscono un attributo supplementare, aggiungendo significazioni al secondo livello.

Hjelmslev ne fa un elenco che comprende diverse forme stilistiche, diversi mezzi, diversi toni, diversi idiomi, regionalità, vernacoli, diverse voci o registri.

I connotatori si possono trovare in entrambi i piani della semiotica (espressione e contenuto) e negli strati del linguaggio (forma e sostanza) (Malizia, 2004, pp.64-65).

Corre l'urgenza di specificare che la semiotica connotativa non è scientifica, perché non si può applicare un metodo deduttivo nell'analisi dei connotatori; non è un'operazione (Hjelmslev, 1968, p. 128).

La panoramica sullo studio hjelmsleviano serve a segnare tutti quegli

elementi che portano fino all'elaborazione di una scienza che abbia il segno per oggetto.

Il segno, infatti, si affranca dalla parola (o λόγος), e diviene soggetto a sé di una teoria che lo riguarda non solo in quanto vertice di triangolo, e non per niente la lingua viene definita “sistema dei segni” (Hjelmslev, 1968, p. 53); il segno non è legato necessariamente alla parola detta, ma come nel caso ormai abusato del semaforo, reca un messaggio non verbale convenzionalmente riconosciuto. Il segno non è di per sé qualcosa, ma è qualcosa che indica qualcos'altro. Se analizziamo la parola *grandissimi* possiamo suddividerla in 3 parti: grand-issim-i. La prima è la radice semantica dell'aggettivo, la seconda parte è il suffisso del superlativo, la terza è la caratteristica di genere (maschile), e numero (plurale). Ognuna di queste tre parti è un segno (Hjelmslev, 1968, p. 49).

Umberto Eco, nel *Trattato di semiotica generale*, dimostra di risentire molto del lavoro di Hjelmslev. Secondo Eco i codici sono sistemi di corrispondenze tra ordini dell'espressione e del contenuto.

Attraverso il concetto di codice, Eco arriva a definire il concetto di segno, o meglio di funzione segnica, come insieme costituito da uno o più elementi esistenti sul piano dell'espressione correlati ad uno o più elementi del piano del contenuto.⁹

Insistendo sul concetto di funzione segnica che, come diceva Hjelmslev, è una relazione esclusivamente formale e si distingue dalle occorrenze concrete della comunicazione, e sui codici denotativi e connotativi già enunciati più sopra, Eco si concentra sullo sviluppo dei codici connotativi.

⁹Significato, significante e referente possono essere considerati vertici di uno stesso triangolo. È così che molti linguisti riassumono il rapporto tra i tre elementi. In particolare, il triangolo che rappresenta la



L'interazione di codici genera reticoli comunicativi a più livelli, che nella comunicazione reale può dare luogo a fenomeni di decodifica aberrante. Tale attributo trova motivo di esistere nel momento in cui il connotatore viene strumentalizzato allo scopo di veicolare l'interpretazione con obiettivi ideologici (guerriglia semiologica).

Le semantiche a tratti -a dizionario- possono presentare limiti simili; Eco, per contro, propone un modello semantico a enciclopedia, che prenda in considerazione tutte le interpretazioni possibili (quindi gli interpretanti) (Eco, 2012, p. 51).

Intesa in questo modo, l'enciclopedia descrive postulati semiotici e ipotesi interpretative, e in pratica si possono descrivere solo enciclopedie "locali"; nella comunicazione si deve necessariamente circoscrivere una porzione di enciclopedia (Eco, 2012, p. 158).

Con questo escamotage Eco si allontana dallo strutturalismo e dal suo paradigma: il segno caratterizzato dal modello dell'equivalenza viene sostituito da quello usato dal principio dell'inferenza (Eco, 2012, p. 5).

Il sistema è, per l'appunto, a istruzioni: dato un termine x, se occorre nel contesto y, allora il significato sarà z.

Il modello enciclopedico richiede presupposti di base quali l'integrazione di conoscenze linguistiche e conoscenze del mondo e la "fusione" della dimensione pragmatica (i significati dipendono dall'uso contestuale "situazionale").

Secondo Eco, elemento della comunicazione è anche (e verrebbe da dire, soprattutto) il destinatario, che deve assolvere al compito di interpretare il messaggio ricevuto, a volte completandolo, riempiendolo, o ricostruendolo.

La comunicazione è risultato della cooperazione tra parlante e destinatario, ma questa attività deve presupporre qual sia il campo enciclopedico entro cui muoversi.

Andando ancora oltre, Eco ha delineato l'ipotesi secondo la quale il

messaggio si delinea tramite “contrattazioni” tra parlanti che modificano, riorganizzano e negoziano il significato di un messaggio secondo le circostanze, la civiltà, le culture.

Negli anni '70 Eco focalizza la sua attenzione sulle “semiologie”, e l'esperienza del congresso internazionale di semiotica tenutosi a Milano, nel 1974 ne è segno:

“Se andate a consultare gli atti del primo congresso internazionale di semiotica (Milano 1974)¹⁰ vedrete che sono suddivisi in 13 sezioni. Dopo una sezione generale, aperta dall'ormai famoso "Coup d'oeil sur le d'Éveloppement de la sémiotique" di Roman Jakobson, seguivano una sezione di tono filosofico, dedicata ai Fondamenti, e una sui rapporti tra Linguistica e Semiotica. Quindi c'erano i Linguaggi Formalizzati e Scientifici, Semantica e Pragmatica, Semiotica della letteratura, delle arti visive, del cinema, televisione e teatro, architettura, musica; quindi una sezione dedicata alla semiotica delle culture, una sul comportamento non verbale, e infine una sulla psicopatologia.” (Eco, 1994, p. 4).

Pur non essendo, secondo Eco, ancora il punto più maturo della speculazione semiologica, il congresso accoglie al suo interno tutte le varie tipologie di semiotica e il loro legame con le nuove forme di espressione come la tv, il cinema, le arti visive.

Nel 1994 un altro congresso segna la strada per una specificità delle semiotiche: a Berkeley trovano spazio, per citare solo alcuni dei temi toccati, metateoria, Biosemiotica, Intelligenza Artificiale, Science Cognitive, Analisi del discorso politico, Temporality, Japanese Pragmatics, Semiotica del Silenzio, Semiotica della Morte, Cyberspace, Legal Semiotics, Media, Body, Religion, Simmetria in Cristallografia, Marketing, Scrittura e Calligrafia, Humor, Didattica, Sign Processes in Human-

¹⁰ Qui Eco si riferisce al volume che raccoglie gli atti del congresso: S. CHATMAN, U. ECO, J.-M. KLINKENBERG, *A Semiotic Landscape - Panorama Sémiotique*, The Hague, Mouton 1979

Computer Interaction, Post Modern, Library and Information Science, Other Sexuality, Analysis of the Cold War.

Che la semiotica sia scienza, teoria o punto di contatto tra argomenti apparentemente lontani? Eco la definisce *lo studio della semiosi in tutte le sue forme, e la semiosi è un processo che si trova a molti e diversi livelli, ogni qual volta qualcosa sta al posto di qualcos'altro sotto qualche rispetto o capacità, e si stabilisce un rapporto tra un segno, il proprio oggetto e il proprio interpretante - come avrebbe detto Peirce* (Eco, 1994, p. 2).¹¹

Mentre è più immediata la comprensione del fatto che esista la letteratura castigliana, e ne è circoscrivibile lo studio, ed invece è più complesso definire il campo d'azione di una disciplina come l'estetica, poiché, definito il concetto di bello, questo travalica i confini e viene attribuito ad un'esperienza artistica come ad un'esperienza culinaria, la semiotica si muove trasversalmente per campi apparentemente slegati tra loro, come la medicina, le già citate arti visive, la musica, l'architettura, perché ognuna di queste branche comprende ovviamente una semiosi.

Il meccanismo che ci porta a percepire ugualmente dei segnali morse e una nuvola nel cielo entra in azione ugualmente, sia che ci rendiamo conto di come esso funzioni e ne conosciamo i funzionamenti, sia che ne siamo allo scuro.

L' apparato fisiopsicologico ci consente di comprendere da una nuvola carica che domani pioverà: esiste, quindi, un minimo comune denominatore che ci consente di unificare questi due processi di apprendimento, elaborazione, previsione e dominio intorno a qualcosa che la semiosi non ci mette davanti agli occhi.

La semiotica generale non investiga i meccanismi di funzionamento di specifici dei processi di semiosi, ma pone alla base i meccanismi

¹¹ Per il pensiero di Peirce cfr. C. S. PEIRCE, *Semiotica. I fondamenti della semiotica cognitiva*, a cura di M.A. Bonfantini, L. Grassi e R. Grazia, Einaudi, Torino 1980.

fondamentali, quali il segno, il rapporto, la significazione, l'inferenza interpretativa e così via. Questa semiotica generale coincide con la filosofia, in quanto questa è volta a riflettere sul problema della semiosi.

Esistono poi le semiotiche specifiche, che investigano su un determinato sistema di segni e dei processi che esso può consentire.

La linguistica, per esempio, è una semiotica specifica. Anche lo studio dei segnali stradali lo è, e lo è anche lo studio di processi che danno luogo alla semiosi e che non sono riconducibili a sistemi stabili, ancora da indagare. La semiotica specifica è perfettibile attraverso lo studio delle regole, dei criteri di interpretazione e diventa scienza umana con l'acquisizione della possibilità di elaborare previsioni almeno statisticamente attendibili.

Questo il motivo per cui, all'interno dei due congressi, si toccano tutte queste branche "collaterali".

Nel caso di segno nelle arti visive, i fenomeni che in un enunciato ci farebbero comprendere il significato (il variare del tempo verbale, ovvero dell'elemento dell'aspettualità, in una frase come *Giovanni esce di casa*, ci indica la differenza tra questa e la simile *Giovanni uscì di casa*, o di *Giovanni uscirà di casa*) non si ritrovano tali e quali, e neanche similari.

O meglio, possiamo ritrovarli ma non trattarli allo stesso modo dell'enunciato verbale, in quanto servono nuove modalità di rappresentazione senza la verbalizzazione. Un'opera visiva può essere quindi vista sotto la lente di ingrandimento dell'estetica o sotto quella della semiotica, cogliendo le modalità semantiche dell'enunciato visivo. La prima non esclude la seconda, ma sicuramente le due analisi rappresentano due distinte chiavi di lettura (Eco, 1984, p. 15).

Il segno, quindi, non è solo un astratto vertice di un triangolo filosofico.

È un input visivo (semaforo), olfattivo (il profumo del pane sfornato ci fa percepire la presenza di un panificio nelle vicinanze), tattile, uditivo

(evitando le interpretazioni aberranti di Eco, di norma se qualcuno ci parla in una lingua a noi nota comprendiamo cosa vuole dirci).

Sembra quasi che, come già Dante e gli stilnovisti dissero, tutto l'amore passi attraverso lo sguardo: la vista, quindi, sarebbe il veicolo preferito per trasmetterlo o, volendo adattarlo alla nostra occorrenza, per trasmettere un qualsiasi messaggio.

La forza trasmettitrice della segno visivo, scritto e/o rappresentato è già comprovata da fusioni semiologiche (dove per fusioni semiologiche intendo l'insieme di più grammatiche semiche, accostate per garantire un più efficace raggiungimento dello scopo) che nel passato hanno trovato una buona sintesi.

I.II RIFLESSIONI SULL'IMMAGINE

«La pittura merita di essere chiamata linguaggio solo nella misura in cui, come ogni linguaggio, si compone di un codice speciale i cui termini sono generati per combinazione in unità meno numerose e dipendenti anch'esse da un codice più generale» Claude Lèvi-Strauss (Lèvi-Strauss, 1966, p.38)

Se quanto afferma Lèvi-Strauss è corretto, allora è possibile ritrovare il linguaggio nell'arte, quando questa possa essere scissa via via in unità di codice più semplici e ricondotta a un codice più generale.

Se ogni espressione di cultura è comunicazione, esisterà in questa la struttura elementare appositamente (Eco, 1980, p. 16)

Per renderci meglio conto del fatto che quanto appena detto non rappresenta solo una sequenza di parole, possiamo analizzare ad esempio tre documenti-monumenti che hanno attraversato il tempo conservandosi intatti e conservando intatto, e ben evidente, il proprio messaggio: la colonna Traiana, i rotoli di *Exultet* e la *Biblia Pauperum*.

La Colonna di Traiano (Fig.1) fu inaugurata nel 113 d.C. per celebrare la conquista della Dacia da parte dell'Imperatore Traiano; la colonna coclide descrive le guerre in Dacia (101-106 d.C), basandosi probabilmente sui perduti *Commentarii* traiane.¹²

Come un lungo rotolo di papiro, intorno alla colonna si svolgono 200 metri (Bianchi Bandinelli, 2005, p. 269) di narrazione in rilievo, organizzata scrupolosamente in modo da riportare cronologicamente gli eventi. Questi risultano ripartiti in 114 riquadri, di larghezza uguale, ripartiti in modo che per ognuna delle due campagne ci siano all'incirca lo

¹² Traiano, come Cesare, avrebbe scritto dei diari di guerra del corso della campagna dacica. Cfr. L.CANTARELLI, *Le fonti per la storia dell'Imperatore Traiano*, Tipografia Poliglotta, 1895

stesso numero di scene illustrate (Reinach, 1886, p. 30).

Allegorica la figura della Vittoria, personificata tra trofei nell'atto di scrivere le *Res gestae* (scena 58).

Le scene sono colme di riferimenti temporali (la rappresentazione del periodo della mietitura, ad esempio, rimanda all'estate), e rimandi alla regione dacidica (in principio le rappresentazioni presentavano scene in policromia, utile a descrivere più didascalicamente che fedelmente il paesaggio dacio).

La figura di Traiano compare 59 volte, ed in ogni scena in cui è presente i soldati sono voltati ad ascoltarlo. Rappresentato senza alcuna esagerazione (misurati i suoi gesti, le proporzioni del corpo, lo sguardo fisso), l'imperatore arriva ai destinatari per la sua vera essenza: un uomo composto, ma allo stesso tempo una guida illuminata, capace di catalizzare l'attenzione al solo suo arrivo.

Il messaggio di Traiano, sia che parli semplicemente ai soldati, sia che sia impegnato al *consilium*, o all'*adlocutio*, o ancora alla consegna delle insegne ornamentali,¹³ emerge non solo dal suo atteggiamento ma anche dall'atteggiamento dei soldati che, direbbe Eco, cooperano alla buona riuscita del messaggio.

La scena ha non un significato commemorativo o encomiastico, ma documentario; nessuna intenzione a sviare il ricevente verso un'interpretazione aberrante.

Similmente, anche l'*Exultet* medievale (fig. 4) assolve alla medesima funzione.

Oggetto che per metonimia prende il nome dal componimento che vi è scritto sopra, l'*Exultet* è un rotolo, in genere pergameneo, che il diacono

¹³ Per la descrizione delle scene della colonna cfr. F. COARELLI, *La colonna Traiana*, Colombo Roma 1999, pp.50-90

svolgeva giù dal pulpito mentre ne narrava-cantava il contenuto.¹⁴

Il testo letto dal cantore è scritto secondo il suo senso di lettura, mentre le immagini miniate che ne illustrano la storia sono incise nel verso opposto.

La motivazione risiede nel fatto che in questo modo l'assemblea, quand'anche non recepisce il messaggio recitato in latino, poteva, guardando i disegni, comprenderne il senso.

Ed eccoci al terzo esempio, la *Biblia pauperum* (Fig. 5), Bibbia che, come il nome dice, si professa dei poveri, e di conseguenza di coloro che non hanno ricevuto una formazione scolastica. I destinatari della *Biblia* sono la fetta di popolo cristiano più consistente, il numero vero e proprio, e non è accettabile che la maggior parte dei credenti, quelli su cui bisogna contare per garantire la prosecuzione della chiesa, non siano in grado di comprendere la parola di Dio.

E così che il testo si compone come un fumetto: quaranta o cinquanta pagine, ognuna ripartita in nove sezioni. Ai quattro angoli si trovano testi esplicativi, mentre l'immagine centrale rappresenta una scena della vita di Gesù. Le scene, che si susseguono in ordine cronologico sono circondate, sopra e sotto da immagini di profeti e, su ogni lato, sono presenti scene dell'Antico Testamento e del nuovo. Perciò le *Bibliae pauperum* erano chiamate talvolta “*Figurae typicae Veteris Testamenti atque antitypicae Novi Testamenti*” (“Figure tipiche dell'Antico Testamento e antitipiche del Nuovo Testamento”, dove “tipo” e “antitipo” significano due realtà delle quali una è figura e anticipazione dell'altra) o anche “*Historia Christi in Figuris*” (“Storia di Cristo per immagini”) (Vigouroux, 1899-1912, pp.

¹⁴ *Exultet* è la prima parola del canto pasquale (lett. *Si esulti*). Col passare del tempo il tipico rotolo in cui era inciso venne chiamato come il canto stesso, rendendolo un genere di manoscritto a sé. Proprio per la sua natura di canto, nel rotolo potevano essere riportate notazioni musicali neumatiche. Per le notizie sull'*Exultet* vedi anche *Exultet. Testo e immagine nei rotoli liturgici dell'Italia meridionale*. CD-ROM, Cassino 1999.

1775-1781; pp. 1782-1787).

Il vescovo di Brema, Sant'Oscar, cui si deve l'invenzione di siffatti libri sacri, viene citato in una nota aggiuntiva alla copia di Hannover, nella cui cattedrale sono presenti immagini corrispondenti alla copia. Il nome, invece, viene attribuito al tipo di testo a posteriori, prendendo spunto dal denominazione della catalogazione dell'esemplare di Wolffenbüttel.

Oltre al significato pratico che il nome assolveva, altri ipotizzano che il termine indicasse “economico”: se anticamente i manoscritti erano stati i mezzi di conoscenza della maggior parte delle persone, quando venne introdotta l'arte della stampa da blocchi incisi questi libri di immagini furono i primi ad essere stampati ed ebbero una grande diffusione.

J.C. Schmitt afferma che il medioevo è la civiltà dell'immagine (Giallongo, 1996, p. 45), per il livello dei risultati raggiunti dall'applicazione della didattica del catalogo. L'esempio romano di diffusione di nozioni (storiche o cristiane, o di messaggi riguardanti l'*habitus*), attraverso il *medium* artistico fa scuola (è il caso di dire) nei secoli successivi. Il continuo rimando tra segno scritto e non scritto e la multimedialità disinvolta dei mezzi di comunicazione rendevano il popolo avvezzo al repentino passaggio da segno scritto e non scritto.

Alla fine del XV secolo, grazie all'avvento della stampa, la *Biblia pauperum* propriamente detta scomparve in favore della più evoluta Bibbia a stampa, arricchita con illustrazioni.

La *Biblia pauperum* presta il nome all'apparato iconografico presente all'interno della chiesa e in particolare ad affreschi, tele o icone, organizzati in serie cronologiche tali da illustrare la vita di Gesù, di Maria o dei santi. Chiunque, in questo modo, anche i più poveri e ignoranti, potevano avere una qualche conoscenza della storia della salvezza. «Per questo erano un vero e proprio catechismo» (Lupi, 2007, p. 150).

Del resto il Catechismo della chiesa Cattolica dedica due punti a

funzione, ruolo e importanza alle sacre immagini, ed è anche vero che il cattolicesimo si è schierato contro il divieto dell'utilizzo delle immagini sacre per evangelizzare i credenti.

Non è forzato pensare che i romani avessero così a cuore la tradizione delle gesta militari e l'insegnamento cristiano (in un secondo momento) da agevolare la diffusione di questa tramite opere monumentali.

Il tramandare la memoria storica era considerato il primo metodo per perpetrare il patrimonio culturale della comunità, e in quello la comunità si sarebbe ritrovata e avrebbe seguito il paradigma dei propri predecessori. In un contesto educativo basato sulla trasmissione dell'esempio, accanto alla parola scritta l'immagine (plastica o pittorica) si impone per la sua funzione educativa all'interlocutore, che si fa anche spettatore della storia e si avvia un processo di comunicazione di massa, che di certo si può definire multimediale. Per la comunicazione di allora, che si muoveva su canali diversi rispetto alla nostra, si poteva ricorrere in modo interscambiabile al veicolo linguistico-grafico come a quello iconografico; in questo modo l'informazione giungeva comunque all'interlocutore, a prescindere dai mezzi in suo possesso per decodificare il messaggio. Chiunque in questo modo poteva essere partecipe del processo comunicativo commisurandolo alle proprie capacità: *“voce, scrittura, immagine e gesto interagivano su una ricettività uditiva, visiva, tattile, emotiva, razionale, che potremmo definire -anch'essa- multimediale”* (Frasca, 1996, pp. 17-18).

Per esempio, il riconoscimento degli oggetti attiva la sfera occipitetemporale sinistra, mentre il riconoscimento dei volti quella destra (Kandel, 2003, p. 1222).

Guardando alla citazione di Levi-Strauss all'inizio del paragrafo e applicandolo ai tre documenti-monumenti sopracitati, possiamo riscontare che rispondono a tutte le occorrenze necessarie da farci affermare che questi si servano di un linguaggio: sono divisibili in unità, queste unità

hanno un messaggio di per sé e in senso generale ognuno dei sopracitati esempi adotta un codice riconoscibile in senso generale.

Ma se abbiamo appena affermato, soprattutto nel caso della Bibbia, che il destinatario è un pubblico ignorante, come è possibile dedurre che un ignorante fruitore che non sappia leggere e scrivere, o parlare il latino, colga il codice generale dell'opera e ne riceva il messaggio correttamente?

Evidentemente il fruitore è deficitario di un'adeguata formazione nelle *Humanae Litterae*, ma conosce molto bene l'iconografia.

L'analisi iconografica, come sostiene Panofsky, implica familiarità con i motivi specifici diffusi dalle fonti letterarie e dalla tradizione orale.

L'ipotetico principio correttivo dell'interpretazione è il risultato dell'analisi dalla storia dei tipi, che è “il modo in cui temi specifici o concetti sono stati espressi in oggetti ed eventi col mutare delle condizioni storiche” (Panofsky, 196, p. 35).

La saggia intuizione romana di comunicare tramite due canali distinti non gode solo di un fondamento teorico (fondamento a posteriori, se mai fosse possibile), nelle teoria di eminenti studiosi, ma ha un fondamento scientifico di cui i nostri avi non potevano essere a conoscenza. Molti anni più avanti studi medici aventi per oggetto le zone di memoria esistenti nel cervello, hanno dimostrato che l'uomo non utilizza le medesime regioni cerebrali per memorizzare le parole e le immagini, per utilizzare termini più appropriati diremo che i circuiti nervosi interessati non sono gli stessi (Kandel, 2003, p. 1222).

L'immagine di Traiano che si ripropone in più e più cartigli lungo la colonna, per raccontare qualcosa a chi la guarda, deve essere popolare, o almeno riconoscibile.

Il romano che ignora i fatti della campagna in Dacia del proprio imperatore, per decodificare il racconto della colonna deve essere in grado di riconoscerne almeno i personaggi. Quindi l'imperatore verrà riconosciuto

dalle proprie caratteristiche (Polidoro, 2008, pp. 22-23),¹⁵ dal proprio profilo, noto perché rappresentato nelle monete d'uso comune (Fig.3).¹⁶

E se il romano non conoscesse le fattezze fisiche del proprio imperatore, forse comprenderebbe chi sia la figura-fulcro dagli attributi con i quali viene sempre rappresentato, quindi dal suo *habitus*, dal suo atteggiamento all'interno della scena: i soldati intorno, le dita atteggiate ad indicare qualcosa o una direzione, lo sguardo intento verso una direzione ben precisa. Se ancora avesse dubbi su, tra quanti combattano, sia il *dux*, gli basterà allineare il suo sguardo a quello degli astanti della scena: tutti sono votati ad ascoltare cosa la loro guida ha da dire (Polidoro, 2008, pp. 22-23).

La colonna può a buon diritto rientrare nella categoria dei segni architettonici (Eco, 1980, p.197)

Eco, per spiegare in che modo si verifichi il segno architettonico, prende a prestito un'affermazione di Giovanni Klaus Koenig:

Costruendo una scuola i denotata di questo complesso segnico ... sono i ragazzi che vanno a studiare in quella scuola. I denotata di una casa di abitazione sono i componenti della famiglia che vi abita; mentre il significatum di una abitazione è il fatto che gli uomini si raggruppano normalmente in famiglie per vivere sotto lo stesso tetto (Eco, 1980, 201)''

Se prendiamo a paradigma quanto detto da Koenig, costruendo un tempio i denotata saranno i credenti che vanno a pregare, della colonna i romani che la vanno a guardare. Ma, nota Eco, per le opere del passato non possiamo applicare lo stesso ragionamento, noi non sappiamo, con esattezza, quale fosse il vero segno di un arco trionfale, e quale il

¹⁵ Piero Polidoro spiega la differenza tra caratteristiche e attributi: le prime connotano fisicamente un soggetto -abiti e tratti fisiognomici-, gli attributi lo completano con i simboli che ci raccontano chi è. Nel caso di San Girolamo, ad esempio, ha come caratteristiche il cappello a tese larghe o l'abito da eremita, e come attributi il teschio (simbolo dei penitenti), il leone, il sasso.

¹⁶ Soprattutto nel periodo repubblicano la moneta è il veicolo principale attraverso il quale raccontare e propagandare fatti storici importanti delle varie *gens*. Oltre alle monete anche sulle *tabulae pictae* venivano riportate processioni trionfali, descrizioni di bottini, battaglie, sottomissioni. È dalla *tabula picta* che poi si passerà al rilievo. Cfr. E. FABBRICOTTI, *Le monete repubblicane come fonte di eventi storici*, in «La multimedialità della comunicazione educativa in Grecia e a Roma», Dedalo, Bari 1996, p. 29

comportamento che ne esigea. Ma la prospettiva semiologica ci consente di riconoscere nei segni architettonici significanti descrivibili e catalogabili.

Questi denotano funzioni precise, che, interpretate secondo codici determinati, possono riempirsi di significati successivi (Eco, 1980, 201).

Nel caso della *Bibbia*, è lecito pensare che il fruitore non sia in grado di leggere le parole ma di riconoscere l'iconografia sacra sì: ad esempio, i capelli lunghi e la barba castani, su un volto magro riportano subito all'immagine di Gesù, il viso barbuto e canuto di una figura con in mano due chiavi riportano subito alla memoria San Pietro.

In senso generale possiamo dire che ogni figura con l'aureola riconduce ad un santo, in particolare nello specifico il santo accompagnato da un cane riporta a San Vito, quello con due gigli in mano a Sant'Antonio da Padova, quello con un libro ed una spada a San Paolo, e così di seguito.

Mentre la cultura letteraria passa dai testi, quella iconografica no: si diffonde nei luoghi di culto, riproponendo scene sacre e conseguenti personaggi per “formule”, che vengono replicate, così come i rapsodi raccontavano le gesta degli eroi ricorrendo ad un formulario ben preciso: Achille piè veloce, Era dalle bianche braccia, Aurora dalle dita rosate.



Fig. 1: Colonna Traiana, particolare: Traiano parla col suo luogotenente
Lucio Licinio Sura

(immagine tratta da

http://it.wikipedia.org/wiki/File:Colonna_traiana,_traiano_a_colloquio_con_un_generale_%28forse_Lucio_Licinio_Sura%29.jpg ultimo accesso 5 settembre2013)



Fig. 2: Colonna Traiana

(immagine tratta da

<http://mondodiverso.over-blog.it/article-arte-romana-104307934.htm>. Ultimo accesso 8 settembre 2013)



Fig. 3: Moneta con effigie di Traiano

(immagine tratta da

http://it.wikipedia.org/wiki/File:TRAIANUS_RIC_II_528_-_2230436.jpg. Ultimo accesso 8 settembre 2013)



Fig. 4: Rotolo di Exultet

(immagine tratta da
<http://www.italyinus2013.org/it/arte/2013/12/> ultimo accesso 8 settembre 2013)



Fig. 5: *Biblia Pauperum*. Particolare

(immagine tratta da

<http://www.aboutbookbinding.com/story/19.html> ultimo accesso 8 settembre 2013)



Fig. 6 Altro esempio di *Biblia Pauperum*: al centro il Battesimo di Gesù

(immagine tratta da

<http://www.aboutbookbinding.com/story/19.html> (ultimo accesso 8 settembre 2013)

I.III CENNI SULLA SEMIOTICA VISIVA

Dato che l'intento dichiarato di questo lavoro è percorrere la strada che porta la riflessione attraverso i linguaggi intesi al modo di Levi-Strauss fino a farne uno strumento didattico, è utile, a questo punto, aprire una finestra sulla semiotica visiva (anche se in realtà, quanto detto nel paragrafo precedente, gli esempi forniti e le conseguenti analisi, le imposte sull'argomento le avevano in parte schiuse).

Negli anni '70 faceva già capolino all'interno dei congressi sulla filosofia del linguaggio, proponendosi come una frangia dell'argomento principe, ma ben avviata in autonomia per certi versi.

Emancipando il concetto di linguaggio dalla connotazione esclusivamente verbale, è stato analizzato nelle varie forme che lo articolano: la musica, ad esempio, attraverso i suoni, il corpo, attraverso i movimenti – e un popolo come quello italiano, ricco di gesti suppletivi alla parola, è famoso e sbeffeggiato nel resto d'Europa per l'arte del farsi capire nel mondo, anche senza conoscere alcuna lingua straniera-, le arti visive, attraverso le immagini, siano esse fotografie, dipinti o disegni.

Era forse una naturale evoluzione dello studio semiotico quella verso il visivo, dato anche il ricorso -necessario- alle immagini che hanno operato televisione e cinema, soprattutto in quel preciso periodo storico;¹⁷ se ci si attiene alla definizione di testo, equivalente ad una porzione della realtà in cui diversi elementi si combinano per dare vita ad un senso più o meno coerente (Polidoro, 2008, p. 7), allora non esiste un motivo per considerarlo un aspetto minore della questione.

Le principali teorie da cui prende le mosse sono quella della cosiddetta

¹⁷ Non per niente li chiamiamo *mass media*, insieme alla stampa e alla radio: i mezzi di comunicazione di massa. La comunicazione, in questo caso, non è “cercata” dal popolo dentro i testi, ma viene offerta agli occhi e alle orecchie di tutti, pedissequamente ogni giorno. Ogni volta che, pur non amando un cantante ne conosciamo a memoria il testo della canzone che passa la radio, i mass media hanno portato a termine la missione.

scuola di Parigi, ovvero la semiotica strutturale (o generativa) il cui capostipite è il franco-lituano Algirdas Julien Greimas, che a sua volta trae origine dal sopranominato metodo strutturale,¹⁸ e la semiotica interpretativa, di cui è autorevole riferimento Umberto Eco sulle orme di Charles Sanders Peirce.¹⁹

Secondo la semiotica strutturale un testo è un insieme di relazioni, che non ha senso in sé ma solo in relazione con la struttura, appunto, che lo lega ad altri elementi.

Si dedica ai problemi narratologici e alla ricerca dei significati profondi presenti in un testo.

Essenzialmente sono distinguibili due vettori principali all'interno della stessa semiotica, quella figurativa e quella plastica. La semiotica figurativa riguarda tutti gli aspetti legati al riconoscimento delle immagini, quindi linee, figure; la semiotica plastica invece tutti gli effetti di senso prodotti dagli elementi visivi presi singolarmente, non in relazione ad altri elementi. Per Greimas alla base dell'analisi di un'opera artistica vi è la distinzione tipo figurativo/tipo astratto: occorre stabilire se l'opera appartenga all'uno o all'altro tipo, e se quindi rappresenti icone relative al mondo naturale o nessun elemento in particolare.

È proprio dall'analisi delle figure che inizia lo studio dell'opera.

Le figure sono definite *formanti figurativi* quando i suoi tratti visivi bastano a far riconoscere il significante di un oggetto (Polidoro, 2008, p. 16).

Non tutti i quadri riconducibili al tipo figurativo hanno la stessa densità figurativa, appunto, per la presenza di figure più o meno realistiche all'interno. In caso di densità figurativa elevata ci troviamo in presenza di una rappresentazione iconica (in caso di totale mancanza di figuratività,

¹⁸ Per le teorie di Greimas cfr. A.J. GREIMAS, *Del senso*, Bompiani 1974, e *Semiotica figurativa e semiotica plastica* in « Semiotica in nuce », Meltemi 2002

¹⁹ Cfr. U. ECO, *Trattato di semiotica generale*, Einaudi, Milano 1975

come abbiamo già detto, ci troviamo davanti un'opera astratta).

In seguito all'analisi figurativa si può procedere all'*analisi plastica*, che consiste nell'individuazione di tre componenti fondamentali: l'organizzazione topologica, ovvero spaziale del quadro, l'organizzazione eidetica, ossia delle linee nel dipinto, l'organizzazione cromatica, cioè dei colori e dei chiaroscuri nell'opera pittorica.

Le categorie plastiche sono estendibili all'immagine cinematografica, alla fotografia alla scultura e alla pittura (si vedano gli esempi del precedente paragrafo).

Dai sintagmi dei formanti plastici deriva il significato del testo.

La griglia di lettura cognitiva che ci consente di derivare detto significato senza compiere (o compiendo inconsciamente) l'analisi è, per Greimas, il mondo naturale.

La pittura ripropone spesso schemi convenzionali per descrivere personaggi o situazioni ricorrenti; di questo codice specifico si interessa l'iconografia.²⁰

Caratteristiche e attributi – già citati nelle precedenti pagine, a proposito della narrazione musiva di Antico e Nuovo Testamento– sono i due indicatori necessari a individuare personaggi sacri e non, o avvenimenti conclamati.

La semiotica interpretativa, invece, si pone come obiettivo di sondare i processi interpretativi: come usare e comprendere un linguaggio, quali sono le conoscenze e i meccanismi adottati, cosa accade quando si interpreta un testo.

Questi i quesiti cui Eco prova a rispondere, facendo ricorso ai tipi cognitivi, ovvero gli schemi visivi mentali degli oggetti del mondo che l'uomo ha creato (Polidoro, 2008. pp. 13-14).

Ciò che vediamo per la prima volta viene ricondotto automaticamente a

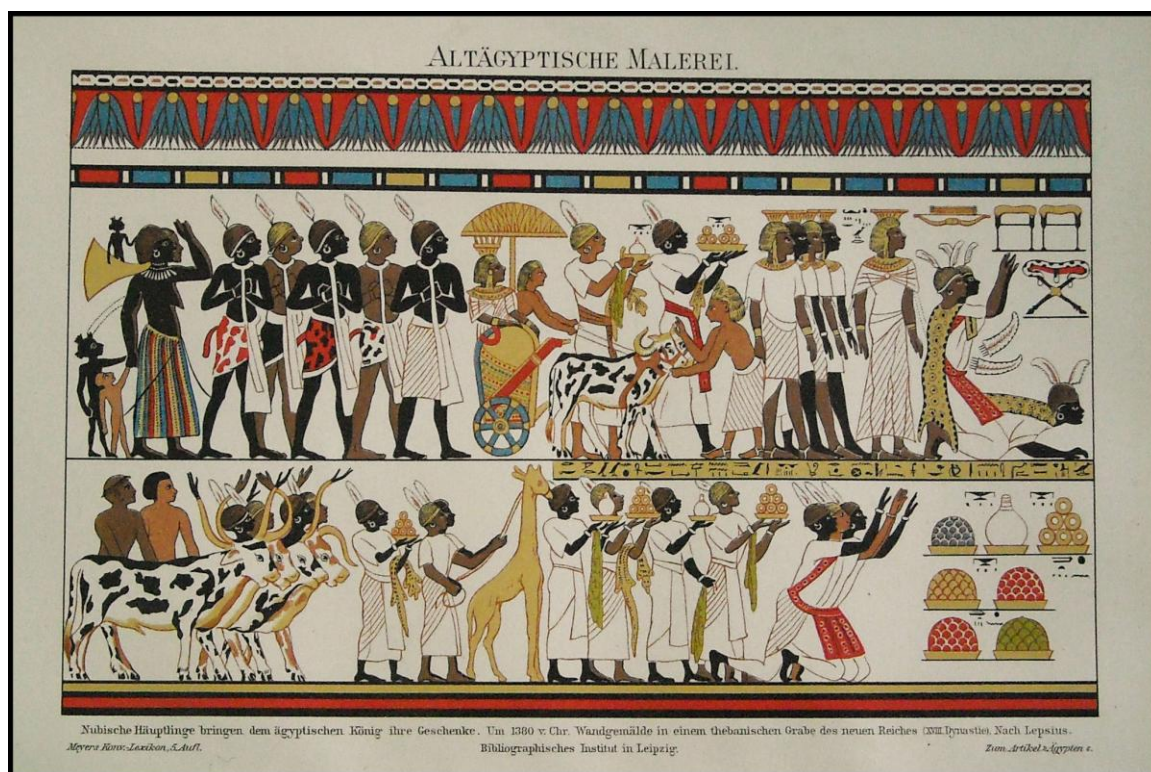
²⁰ Cfr. L. REAU, *L'iconographie de l'art chrétien*, Presses universitaires de France, Parigi, 1959

quanto di più vicino abbiamo già visto nella nostra vita e quindi il messaggio espresso da una figura ci sembrerà chiaro grazie alla somiglianza di questo con qualcos'altro che conosciamo. Il paradigma, però, non funziona sempre, in quanto dobbiamo considerare che la nostra mente non trattiene tutte le informazioni potenziali che il mondo naturale le offre: basti pensare alle antiche rappresentazioni dei mostri marini.

Venivano rappresentati enormi animali che probabilmente, e solo per alcune caratteristiche, ricordavano animali già noti. È plausibile che, laddove il tipo cognitivo non poteva essere d'aiuto, i marinai ricostruissero in maniera approssimativa i loro antagonisti, fornendo alla fine l'identikit di un *collage* di bestie poco fedele a ciò che avevano scorto tra i flutti; proprio come se all'interno del nostro cervello ci fosse un T9 (funzione del telefono cellulare che consente di completare una parola che si è appena iniziata a digitare), l'immagine vista e non ricondotta a nessun T9 viene completata con quanto presente nella nostra memoria.

In ogni caso, i tipi cognitivi che pure desumono i segni cognitivi da modelli che già conosciamo, contengono al proprio interno una componente convenzionale, cui facciamo ricorso quando un tipo di segno, per essere decodificato, richiede l'utilizzo di regole di trasformazione della realtà.

Prendiamo il caso della profondità. Piero Polidoro (Polidoro, 2008), per rendere più efficace il concetto, ricorre all'immagine che ritrae un particolare del sarcofago egizio di Tutankhamon: gli elementi proposti, che dovevano essere disposti in profondità nello spazio, vengono disposti in verticale.



(Immagine tratta da www.vintage-views.com/egyptian_paintings-egyptian-hieroglyphs-antique_print.html ultimo accesso 10 ottobre 2013)

La modalità non è casuale, ma ripropone il modo in cui percepiamo le cose quando guardiamo da un punto di vista elevato: le immagini appaiono dall'alto verso il basso, una sotto l'altra. Probabilmente, per un Egiziano coevo al dipinto, era convenzione rappresentare in tale modo la prospettiva, mentre per un nostro contemporaneo lo è meno o per niente. La convenzione appartiene alla cultura egizia, non è universale.

Ai segni partecipano, in varia misura, convenzioni e motivazioni; Eco, in virtù di questa promiscuità, definisce il segno “ipoicona” e non “icona” *tout court*, in genere frutto della sola motivazione.²¹

²¹ In realtà prima di Eco è Peirce ad utilizzare il termine *ipoicona*: “But a sign may be iconic, that is, may represent its object mainly by its similarity, no matter what its mode of being. If a substantive be wanted, an iconic representamen may be termed a *hypoicon*. Any material image, as a painting, is largely conventional in its mode of representation; but in itself, without legend or label it may be called a *hypoicon*. ... *Hypoicons* may be roughly divided according to the mode of Firstness of which they partake. Those which partake of simple qualities, or First Firstnesses, are images; those which represent the

Due punti di vista certo diversi, quelli sopracitati, ma complementari, che portano a riflettere sull'immagine e a come la guardiamo.

Il segno visivo porta a ridiscutere in altri termini tutti quei meccanismi che, applicati al parlato, si fanno veicolo del messaggio, come la metafora e la metonimia.²²

I medesimi meccanismi esistono anche nel mondo visivo, ma giocano sull'accostamento o sulla sostituzione di elementi. In alcune pubblicità, ad esempio, la genuinità di una scatola di pomodori è suggerita dalla presenza di pomodori appena raccolti, così come la freschezza di un prodotto è data dalle gocce d'acqua che scivolano sulla sua superficie.

Ai fini del mio percorso ci è utile capire in che modo le immagini possono raccontare storie al pari di un racconto. Una fotografia racconta in genere un momento ben preciso (soprattutto se facciamo riferimento alla foto nuda e cruda, priva di effetti), un fumetto o un ciclo d'affreschi, invece, possono narrare un fatto in tutte le sue fasi temporali: la fase iniziale, una fase intermedia della storia o una finale (Polidoro, 2008, pp. 16-17).

Esiste uno schema narrativo che Greimas ha mutuato dallo schema narrativo delle fiabe russe studiato da Propp.²³

Nello schema, detto percorso generativo, Greimas definisce attanti

relations, mainly dyadic, or so regarded, or the parts of one thing by analogous relations in their own parts; are diagrams; those which represent the representative character of a representamen by representing a parallelism in something else, are metaphors", cfr. C. S. Peirce, *Collected Papers*, Cambridge 1931-1935, § 1.558. Non senza travaglio, peraltro, Eco è arrivato a talune posizioni. L'aspra critica all'iconismo lo portò a polemizzare con Thomàs Maldonado, esponente della semiotica detta marxista, che quindi non poteva esimersi dal considerare la teoria semiotica echiana idealista. La polemica, accesa negli anni '80, porta i due esperti a riconsiderare le proprie posizioni (per la polemica con Maldonado cfr. U. Eco, *Kant e l'ornitorinco*, Bompiani, Milano 2008).

²² La metafora e la metonimia sono due figure retoriche. La metafora implica un trasferimento di significato da un termine ad un altro sia *in presentia* dell'altro termine che *in absentia* (es. Achille è un leone, implica in assenza del leone che Achille ne possiede le caratteristiche). La metonimia consiste nel sostituire un termine con un altro, a patto che i due abbiano una relazione di contiguità logica o materiale, come un autore e le sue opere, un oggetto e il materiale che lo costituisce, l'effetto per la causa, il contenente per il contenuto. Per le definizioni di metafora e metonimia cfr. U. ECO, *Metafora e Metonimia*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino 1980

²³ Vladimir Jakovlevic Propp è stato un linguista e antropologo russo. Ha applicato il formalismo russo all'analisi della narrativa. Riducendo le strutture delle storie popolari in segmenti più piccoli (assimilabili ai morfemi), ha ricostruito lo schema delle fiabe. Dallo studio dei singoli morfemi è possibile, cfr. V. J. PROPP, *La fiaba russa: lezioni inedite*, a cura di Franca Crestani, Torino, 1984

coloro che compiono o subiscono un'azione e li suddivide in due categorie attanziali: soggetto/oggetto e destinante/destinatario, in cui l'oggetto di valore può essere concreto o astratto, e coincide con lo scopo dell'azione del soggetto.

Lo schema narrativo canonico è articolato in quattro fasi: manipolazione, competenza, performance, sanzione. Nella manipolazione il destinante convince il soggetto ad accettare una missione (ad esempio il re convince il giovane guerriero a combattere un drago per salvare sua figlia).

Il destinante può convincere il soggetto con una promessa ("se salvi mia figlia ti concederò la sua mano"); con una minaccia ("se non combatti il drago ti farò giustiziare"); con la seduzione ("tu solo, così valoroso, puoi riuscire in questa impresa"); con la provocazione ("sei giovane e inesperto, non ce la faresti mai a vincere il drago").

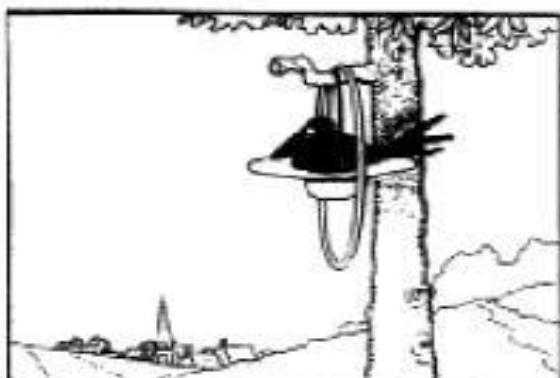
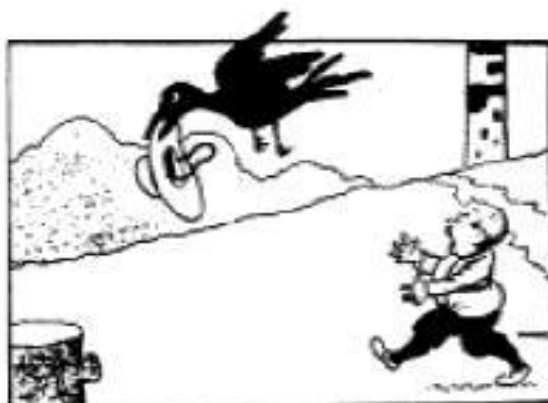
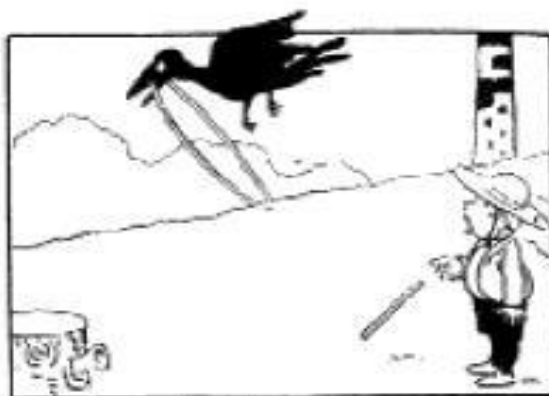
Nella fase della competenza il soggetto acquisisce i mezzi necessari per portare a termine l'impresa (nel caso del giovane che deve salvare la principessa dal drago, si procura una spada magica; si "procura" anche il coraggio necessario).

Così equipaggiato, il principe vorrà e dovrà compiere l'impresa (volere e potere sono modalità virtualizzanti), mentre ben diverse sono le modalità relative al saper fare e al poter fare che sono attualizzanti.

Nella fase della performance il soggetto compie l'azione stabilita con il destinante e realizza quanto pattuito.

Nella fase della sanzione l'operato del soggetto è giudicato dal destinante, che lo ricompensa (prova glorificante) (Polidoro, 2008, pp. 43-53).

Chiaro esempio è quello fornito dal fumetto di Benjamin Rabier, *Un nido confortevole*, analizzato recentemente da Jean-Marie Floch:



(Immagine tratta da: Jean-Marie Floch (2006) *Bricolage: analizzare pubblicità, immagini, spazi*, Franco Angeli, Milano, p.142)

Viene naturale, al lettore (anche se definirlo lettore è improprio) solidarizzare con il bimbo che viene privato prima del cerchio, poi del cappello; le ultime due vignette, però, sconvolgono la percezione di quanto appena visto. Il corvo ruba il cappello e il cerchio per assicurare un nido

migliore ai suoi piccoli: questo, ai nostri occhi, lo rende diverso, quasi umano. Il corvo-soggetto agisce secondo il volere nelle prime vignette, e secondo il dovere nelle ultime due (agisce in ottemperanza all'obbligo morale e civile di dare un opportuno riparo ai piccoli).

Le strutture così dette discorsive, in assenza di scritto, sono incarnate da oggetti e soggetti concreti. Gli elementi del livello discorsivo vengono raggruppati in temi (insiemi di personaggi, situazioni e oggetti legati coerentemente, che coesistono nella scena), ruoli tematici e figure. Ad esempio il tema “viaggio” potrà avere al suo interno il tema “pellegrinaggio” e coinvolgerà oggetti quali un bastone o la figura di un monaco con il suo saio. L'ultima fase dell'analisi, detta “testualizzazione”, vede il manifestarsi dei contenuti in significanti che differiscono a seconda del tipo di testo davanti al quale ci troviamo.

Come in una struttura anulare ci troviamo nuovamente davanti alla colonna di Traiano, ai rotoli dell'*Exultet* e alla *Biblia pauperum* e alla loro comunicazione “semplificata”, o in realtà solo non mediata da strutture sintattiche. Narrano storie che hanno un inizio, uno svolgimento e una fine e le descrivono in tutte le loro fasi, con tutti gli attanti necessari.

Le vicende si possono ascrivere a temi (Antico e Nuovo Testamento, la resurrezione di Gesù) in cui le figure con le loro caratteristiche sono presenti (si veda il riferimento all'iconografia) e sono riconosciute, per motivazione o convenzione, o per entrambe le cose.

Non pochi paragoneranno i sopradetti monumenti ad antesignani dei fumetti, cogliendo, con questa definizione, non già il loro ben noto carattere artistico, ma quello didascalico di mezzo che mostra una sequenza di azioni e insegna all'osservatore qualcosa, passando direttamente attraverso il senso della vista.

II. MULTIMEDIALITÀ E MULTISENSORIALITÀ

In questo secondo capitolo le considerazioni filosofiche sul linguaggio, sulla semiotica e sulla comunicazione non verbale vengono convogliate attraverso un più stretto imbuto, in modo tale da costituire dei punti fermi da cui partire per arrivare al fumetto esistenziale di Schulz.

Due considerazioni costituiscono le linee guida di questo secondo capitolo.

Come prima cosa la semiotica visiva costituisce un bacino di studio molto vasto, che negli ultimi anni si è maggiormente diversificato in vari rivoli per ognuna delle arti visive conosciute: la semiotica del fumetto è uno di questi.

Dalle definizioni di Will Eisner e Hugo Pratt che lo vogliono “arte sequenziale” (Bonomo, 2005, p.5) e “letteratura disegnata” (Marchesio, 2006,p.5), è agevole il paragone con i monumenti citati del capitolo precedente.

Agevole (è vero che con il fumetto condividono la commistione di segni, l'intento didascalico e la sequenzialità), ma forse un po' forzato, direbbe Groensteen: il fumetto propriamente detto, fatto di tavole o di strisce, con didascalie narranti o con *balloon* dai contorni più o meno tratteggiati, ha la sua storia e la sua grammatica.

Ed è a questo punto che la seconda considerazione si affaccia sul mio ragionamento: se è vero quindi che il fumetto si avvale di immagini e parole, e che questa commistione fa viaggiare il messaggio spedito verso l'osservatore, è possibile che il fumetto possa essere un mezzo cui ricorrere

come metodo di insegnamento per individui in età scolare?

Se pensassi che non fosse possibile dare risposta affermativa ai quesiti, o quanto meno argomentare le risposte, non avrei forse neanche intrapreso questo studio.

II.I SEMIOTICA DEL FUMETTO

Un'opinione diffusa è che lo studio del fumetto, come lo studio della lingua, debba passare attraverso un'analisi che lo scompone, via via, in unità minime autosufficienti.

Un'altra opinione diffusa è che il fumetto sia la risultante di una commistione di testo e immagini, di codici linguistici e visivi, un punto di contatto tra materie differenti (Groensteen, 2011, p.8.).²⁴

Da entrambe Groensteen, studioso del fumetto contemporaneo del fumetto, si vuole emancipare, per offrire uno studio del medium semiotico. Del resto quella del fumetto è una frangia semiotica relativamente recente, datata circa 1960.

È un'indagine sui segni e codici presenti in questa tipologia espressiva, e trova analisi in alcuni celebri lavori pubblicati da Umberto Eco (Eco, 1964).

Del fumetto vengono analizzate sia le forme del disegno (linee, forme, colori) sia quelle grafiche (*balloon*, *lettering*, gabbie, formati), che insieme contribuiscono alla composizione del messaggio. L'enunciazione, momento fondante del linguaggio, poggia su due cardini: la relazione tra figurazione e istanza narrativa e l'alternanza di vignette e spazio tra di esse, intesa come un'idea di movimento-stasi ricorrente in vario modo in tutti i *comics*. Come affermerebbe Philippe Marion, l'enunciazione del fumetto è incentrata sulla enunciazione grafico-visiva, la *graphitation*, il discorso disegnativo (Chaudenson, 2006 p.41).

Il legame tra testo e immagine caratterizza il fumetto e può essere compreso attraverso un'analisi della figuratività profonda, argomento caro a

²⁴ Groensteen cura, dal 2010, un sito in cui ha riversato i suoi contributi sul fumetto: http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?page=blog_neufetdemi

Floch.²⁵

Accanto alla figuratività emerge la *tabularità*, oggetto di studio di Fresnault-Deruelle, una funzione spazializzata –*fiction spazializzata* – in cui la pagina svolge funzioni come sistema (significante) che come natura (significato) (Groensteen, 2011 p. 16).²⁶

I registri comunicativi delle forme testuali sono ridefiniti in una *griglia grafica*, che annovera tra le varie possibili combinazioni il contesto dell'organizzazione spaziale, i livelli di bassa/alta definizione di segni e colori, l'ampiezza della narrazione.

Per analizzare la dialettica tra struttura a strisce e struttura a pagine è ideale prendere i *newspaper comics* ad esempio, che possono riportare differenze non solo sul piano produttivo, ma anche su quello narrativo-fruttivo (la natura breve, frammentaria e interstiziale della lettura di *daily strips* versus l'immersività dell'esperienza delle *Sunday pages* e dei supplementi) e narrativo-estetico (le più “parlate” – o fondate su rapide gag – *daily strips*, o viceversa le più ariose, visivamente ricche *Sunday pages*).²⁷ Quattro sono le procedure che ordinano le principali formule di costruzione di una pagina: relazione convenzionale, decorativa, retorica, produttiva. Secondo Benoît Peeters attraverso le procedure appena citate si esprime l'unità significante del testo fumettistico, *modellizzazione* delle relazioni tavola/racconto (Groensteen, 2011, pp. 86-89).

Per Groensteen, il fumetto è una forma linguistica basata sulla messa in relazione di una pluralità di immagini solidali, in cui il significato si esplica attraverso la separatezza e la coesistenza delle unità di segno (Groensteen,

²⁵ Muovendo dall'approccio greimasiano, Floch indaga invece il ruolo della *figuratività profonda* nel creare le condizioni di legame tra testo e immagine che caratterizzano il fumetto, visto come forma esemplare di *semiotica sincretica*. Cfr. J.M. FLOCH, *Identità visive: costruire l'identità a partire dei segni*, Francoangeli, Milano 1997

²⁶ Cfr. Fresnault-Deruelle, *Il linguaggio dei fumetti*, Sellerio, Palermo 1989

²⁷ P. LEFÈVRE, *The importance of being 'published'. A comparative study of different comics formats*, in A. Magnussen – H.-C., Christiansen (a cura di) *Comics & Culture. Analytical and theoretical approaches to comics*, Museum Tusculanum Press, Copenhagen 2000; R. Varnum – C.T. Gibbons (a cura di), *The language of comics. Word and image*, Mississippi University Press, Jackson 2001.

2011, p. 21).

Il rapporto tra scrittura/lettura è al centro della semiotica del fumetto di recente datazione e si articola su tre direttrici: la prima vede al centro il tema del dispositivo del fumetto, con una rinnovata e più articolata messa a fuoco della nozione di pagina, o tavola. Secondo Floch il fumetto “si presenta come un susseguirsi di tavole, strisce e vignette di cui una certa quantità si danno simultaneamente presenti allo sguardo” (Floch, 1997, p. 190), la cui rilevanza teorica risiede nel condurci “a meglio apprezzare la composizione delle immagini o delle tavole stesse, riconoscendo l’assenza di gratuità della loro dimensione propriamente plastica”.

La stessa nozione di spazio che nel cinema ci consente di distinguere l'immagine legata al tempo o quella legata al movimento, la *spazio-topia*, nel fumetto ci consente di distinguere un'immagine-spazio e immagine-luogo come il fumetto.

La compresenza delle vignette e l'organizzazione spaziale di queste nella pagina riporta Groensteen alla dimenticata *mise en page* medievale, in una versione moderna e necessaria alla natura stessa del fumetto. La messa in pagina è regolata da una serie di regole, l'*artrologia*, che regolano la composizione, la ripetizione e la concatenazione delle immagini. Nella pagina si realizza un momento di unione fra i processi che “vigilano” alle relazioni elementari o lineari tra le immagini (*découpage*) e quelle translineari o distanti (*tressage*) (Groensteen, 2011, pp. 25-28).

Per quanto riguarda la direttrice natura-forma, invece, possiamo partire dalle origini del linguaggio fumettistico e dalla sua costruzione sociale. Si può parlare del rapporto tra scrittura e lettura inquadrandola come una tensione costitutiva di “un’esperienza grafica ibrida”, tipica della natura visiva moderna che si incarna nella nascita stessa del linguaggio

fumettistico.²⁸

La lettura del fumetto, la corretta veicolazione del messaggio sono alla fine l'esperienza definita tra ciò che producono il discorso e l'esperienza discorsiva in sé.

Il lettore, tramite l'azione discorsiva, ha “accesso” agli eventi narrati, procedendo con una lettura a mappa, ovvero scorrendo le tavole per individuare la funzione che lega le vignette, o a schermo, ovvero vignetta per vignetta.

La relazione tra la dimensione spaziale del fumetto e la forma “mediale”, sviluppa una terza direttrice di attenzione verso il piano della *linguisticizzazione dei meccanismi percettivi* che il fumetto metterebbe in gioco.

Nelle teorie di Scott McCloud il punto nodale della caratteristica comunicativa del fumetto – il meccanismo della *closure* – era visto come un doppio processo di senso che si divideva tra il tipo cognitivo e quello semiotico; si instaura così un rapporto interattivo tra il lettore e l'opera (McCloud, 2001, pp.34-90).²⁹

La comunicazione del fumetto gioca la propria efficacia tra il concetto di interfaccia e la struttura del fumetto stesso. A questo proposito Neil Cohn distingue nel fumetto un piano detto “rappresentazionale” e un “piano dell'interfaccia”, o “*framing plane*”, che “contiene dispositivi come quadranti, bordi pagina e didascalie” (Chon, 2003, p.17).

Questo secondo piano possiede un ruolo significante che si trova in parte sul piano testuale e in parte su quello dell'ergonomia, cioè dell'attenzione alla pagina come “dispositivo tecnologico” che detta il regime di lettura e interpretazione.

²⁸ Per approfondire il concetto, cfr. T. SMOLDEREN, *Le syntagme töpfferien*, in «Cinéma & cie», vol. 9, 2007.

²⁹ Mccloud cura un sito aggiornato sul fumetto e sulla sua comunicazione: <http://scottmccloud.com/2010/05/11/what-learning-looks-like/> (ultimo accesso 23/09/2013).

Per Laurie Taylor il fumetto è un medium che, diversamente dal cinema, si avvale dello spazio in modo precostituito: lo spazio vignetta è costruito e delimitato secondo i progetti di senso (Taylor, 2004).

Come in un videogame in cui i “quadri” possono essere giocati singolarmente sebbene siano in sequenza, le vignette sono sì collegate, ma al contempo leggibili in modo non necessariamente sequenziale. Come un videogame, il fumetto è ripercorribile.

In questo senso si può parlare di interattività entro una certa misura, come “azione del fruitore nel leggere o giocare spazialmente attraverso la sottomissione della narrazione”(ibid.).

II.II FUMETTO, COMIC, MANGA, BANDE DESSINÉE³⁰

Comic, bande dessinée, manga: queste le varie denominazioni, rispettivamente americana, francese e giapponese, di ciò che in Italia chiamiamo fumetto.

I termini lo designano per i suoi tratti umoristici, divertenti e, soprattutto disegnati; “fumetto” indica, invece, la nuvola recante le parole dei personaggi.

Trascurando qui i probabili antesignani greci e latini, l'origine di questo prodotto culturale coincide con la diffusione, nel '700, dei quotidiani a stampa.

All'inizio furono pochi gli artisti che usarono le immagini per raccontare storie, giusto William Hogarth,³¹ con le sue incisioni. La litografia, il procedimento che consente di stampare più velocemente e anche a colori, è un tassello importante, cui segue la tipografia.

Nel 1825 la tipografia Pellerin & Co. pubblicò le *Images d'Epinal*, vignette che illustravano racconti di varia natura, ma destinati ai bambini. *Monsieur Vieux Bois* di Rodolphe Topffer vive in una serie di brevi sequenze umoristiche accompagnate da didascalie descrittive; più tardi Christophe³² darà vita alla striscia *La famille Fenouillard*, nominando come suo padre artistico Topffer.

Anche la Gran Bretagna dà i natali ad un personaggio: *Ally Sloper* di Charles Ross.

Gli Stati Uniti guardano la produzione europea per un po', poi, con il boom editoriale, cominciano a cavalcare l'onda dando un contributo

³⁰ Per la storia del fumetto una trattazione sintetica ma esaustiva è quella di Simona Tirocchi e Giovanni Prattichizzo *Nuvole parlanti. Insegnare con il fumetto*, Carocci faber, Roma 2005, pp. 12-25.

³¹ William Hogarth è stato un pittore, incisore e autore di stampe satiriche irriverente nei confronti della borghesia.

³² Christophe è lo pseudonimo di George Colomb, creatore anche di *Le savant Cosinus*, *Le sapeur Camember* e *Plick e Plock*.

considerevole al fumetto, che piace ai bambini, è accattivante e fa vendere di più. Non per nulla *Little Bear Tykes* di James Guilford Swinnerton prende spazio nel San Francisco Examiner dapprima solo come vignetta “spalla” della pagina delle previsioni del tempo poi, dato il successo con i piccoli lettori, diventa un protagonista a tutti gli effetti.³³

Qualche anno più tardi nel supplemento del New York World, Pulitzer decide che nella pagina a colori venga pubblicato *Yellow Kid*, il ragazzino vestito di giallo considerato il primo vero fumetto.

Alla fine dell'800 il fumetto colonizza il mondo: Francia e Giappone sono i paesi in cui non solo ha un considerevole sviluppo, ma anche dove nascono scuole originali.

Nel '900 non solo bimbi e bestiole popolano le strisce dei quotidiani. I personaggi si fanno adulti, anche se particolari. I “tipi” umani sbarcano sulla carta con *Krazy Kant* di George Herriman, o con *Little Nemo in Slumberland* di Winsor McCay.

Gli anni della crisi economica fanno da *humus* ad un diverso tipo di strisce, quelle popolate dai supereroi: *Flash Gordon* di Alex Raymond, *Superman* di Jerry Siegel e Joe Schuster, *Batman* di Bob Kane e su tutti l'eroe patriottico *Capitan America*, di Jack Kirby e Joe Sinnon, che difendeva il paese dai nazisti.

L'Europa, che in questo periodo non vuole copiare nulla dall'America, si discosta dalle strisce statunitensi e dalle loro tematiche (ad eccezion fatta di Topolino, lodato da Mussolini per la sua sostanziale modernità e il valore artistico); vedremo più avanti come l'Italia abbia coltivato l'arte sequenziale.

Negli anni '30 nasce *Mickey Mouse* di Walt Disney e Ub Iwerks, già noto all'animazione. Topolino è l'eroe “normale”, un intelligente investigatore

³³ Si legge su <http://www.toonopedia.com/swinnert.htm> che Swinnerton volesse, con *Little Bear* celebrare il ritrovamento di un grizzly in California.

che grazie alla ragione risolve i casi e assicura la città di Topolinia dagli agguati del perfido e malaccorto Gambadilegno.

Alla fine del secondo conflitto mondiale gli eroi siedono in panchina, in attesa di momenti migliori, mentre il fumetto si affranca da genere per bambini e diventa mezzo di critica sociale. Sono questi gli anni del fumetto d'autore, che in Francia troverà come miglior esponente Jean Giraud o Moebius per la rivista *Metal Hurlant*, in America Robert Crumb e Shelton, oundergrounder dalla vena autoironica.

La scuola del fumetto giapponese comincerà a prendere piede con le varie tipologia di *manga*.³⁴

³⁴ Volutamente ho qui taciuto su Schulz, di cui si parlerà diffusamente nel prossimo capitolo.

II.III IL FUMETTO IN ITALIA

Anche qui da noi il fumetto prende piede come disegno-racconto per bambini, in cui però i grandi “filtrano” l'insegnamento attraverso vignette cariche di retorica e conformismo.³⁵ Il primo vero giornalino in cui si ospitano fumetti è *L'amico dei fanciulli* del 1912.

Testate più anticonformiste si rivelarono *Il Giornale dei Bambini* (1881), che ospiterà anche *Pinocchio* di Carlo Collodi, e *Il Novellino* (1889).

Una data da ricordare è sicuramente il 27 dicembre 1908, in cui si celebra la nascita del *Corriere dei Piccoli* di Silvio Spaventa,. Il formato della storia, in questo periodo è quello della tavola, presa a modello da quelle americane. La storia è narrata tramite le didascalie, organizzate in ottonari a rima baciata.³⁶

Il *Corrierino* ha accompagnato le nuove generazioni alternando al proprio interno pagine educative a pagine divertenti, riproponendo personaggi dalla particolare attitudine di vivere, ma da un'indole da “brave persone”, come il maldestro signor Bonaventura (che involontariamente finisce per compiere del bene al prossimo ed essere ricompensato con un assegno da un milione³⁷ o l'africano Bilbolbul (considerato il primo vero personaggio italiano creato nel 1908 da Attilio Mussuno, le cui storie surreali sono ambientati in Africa) e Quadratino (del già citato Antonio Rubino, protagonista di paradossali vicende di geometria in un mondo aritmetico).

Ancora ben lontani dal considerarli dei testi per bambini realizzati per il puro intrattenimento, i fumetto erano uno strumento educativo dal

³⁵ Scrive Giovanni Veronesi “*I giornalini non riuscirono a esentarsi dall'assumere quel carattere pedantesco nel quale si scivola ogni qual volta si prescinde dalla vitale transazione del dialogo, denunciando così i nostri occhi una generale insufficienza democratica e quindi educativa*”, cfr. *La stampa periodica per ragazzi (da "Cuore" a Charlie Brown)* Guanda Editore, Parma, 1972

³⁶ La nuvoletta non era gradita all'illustratore Antonio Rubino, illustratore e collaboratore del *Corrierino*.

³⁷ *Qui comincia la sventura del signor Bonaventura...* indimenticabile incipit! Cfr. S. TOFANO, *Novantanove storie del signor Bonaventura*, Garzanti, Milano 1964

contenuto moraleggiante.

Anche la lingua doveva educare, non per nulla si ricorreva alla metrica, affinché educasse alla poesia. Accanto ai personaggi italiani, il *Corriere dei Piccoli* pubblica altrettanti personaggi umoristici americani, distribuiti dal King Features Syndacate.³⁸

Figli del *Corrierino* sono stati *Il Giornaletto*, indirizzato ai giovani cattolici, *Donnina* -alle giovinette-, *L'intrepido* -ai giovinetti-, *Piccolo Mondo* e *L'illustratore dei Piccoli*, giornale che raccoglieva storie di avventura.

Durante il periodo fascista fa la sua comparsa il demagogico *Giornale dei Balilla*, che veicola messaggi in linea con la politica del duce. I personaggi e le storie proposte, comunque, nello stile somigliavano a quelli presenti nel *Corrierino*; compaiono qui i primi eroi del fumetto italiano.

Il primo vero fumetto italiano è individuato in *Jumbo*, datato 1932 e lanciato dalla SAEV di Milano di Lotario Vecchi. Le storie pubblicate, di produzione inglese, presentavano sia didascalie che *balloon*. Nello stesso anno l'editore fiorentino Nerbini acquistò i diritti di *Topolino* e pubblicò il primo numero delle avventure del topo, che erano già apparse su *L'illustrazione del popolo*. Sulla scia dei fumetti d'avventura statunitensi, Nerbini prese a pubblicare storie per un pubblico adolescente. Il 14 ottobre 1934 lanciò *L'avventuroso*, che vide l'eliminazione delle didascalie a favore delle nuvolette e ospitò quasi esclusivamente fumetti d'avventura americani, quasi tutti distribuiti dal King Features Syndacate. E un mese dopo Lotario Vecchi fa uscire *L'Audace*, in cui si pubblicava materiale americano.

In seguito Mondadori, acquisendo i diritti di *Topolino* dalla Nerbini di Firenze, fa un passo decisivo verso una nuova forma del fumetto: vengono

³⁸ Nota azienda americana appartenente alla Hearst Corporation, distributrice di strisce e fumetti. La King Features ha anche prodotto numerose serie cartoon, tra i quali si ricordano Braccio di Ferro e Betty Boop.

bandite le didascalie che fino a quel momento campeggiavano appena sotto la vignetta, sostituite dalle più agevoli nuvolette o *balloon*. Su *Topolino* presero spazio anche le avventure di eroi italiani; ad esempio *S.K.1* di Guido Moroni Gelsi, dal sapore fantascientifico.³⁹

Fino al 1941 apparirono su *Topolino* altre storie di Guido Moroni Gelsi: il *Ciclo della Malesia*, che si ispirava ai romanzi di Emilio Salgari e alle imprese del principe Sandokan. Altro personaggio a popolare il giornale fu *Kit Carson* di Rino Albertarelli, ispirato dalla già crescente fascinazione italiana per il West americano. *Santurno contro la terra* è la serie di Federico Pedrocchi e Giovanni Scolaro, dalle atmosfere fantascientifiche ispirate alle avventure di Flash Gordon, pubblicata su *I tre porcellini* di Mondadori nel 1936. Nello stesso anno esordì *Argentovivo*, il quale lanciò i famosi fumettisti Walter Molino e Rino Albertarelli, gli stessi che qualche anno più tardi illustreranno *Virus* e *Il mago della foresta morta*.

Poco più avanti, nel 1938, nacque *Dick Fulmine*, poliziotto italo americano, intrepido e robusto come si confaceva al regime. Ribattezzato soltanto *Fulmine*, fu ideato da Vincenzo Baggioli e disegnata da Carlo Cossio. Fu pubblicato sugli *Albi dell'audacia* dell'editrice Vittoria.

Sul *Vittorioso* apparve nella storia illustrata da Kurt Caesar: *Romano il Legionario* è un aviatore con una grande passione per la tecnologia e la meccanica e in linea con la propaganda fascista. La serie durò due soli anni.

Mondadori dà spazio al *Faust*, scritto da Federico Pedrocchi e disegnato ancora da Rino Albertarelli e Franco Chiletto.

Il dopoguerra è forse uno dei periodi più ricchi di personaggi originali.

L'Italia, impoverita dal conflitto, per sopperire alla mancanza di strisce americane che non può più permettersi, dà il via ad una produzione propria di fumetti di avventura.

³⁹ S.K.1 è il nome del velivolo che, precipitando, dirotta Varo, Vela e Jola su un pianeta sconosciuto. Cfr. <http://www.bartolomeodimonaco.it/online/fumetti-s-k-1/> (ultimo accesso 9 settembre 2013)

Il formato tutto nuovo è quello dell'albo, giornaletto con una sola storia di un solo personaggio.

Fa il suo esordio il genere dei giustizieri dall'identità segreta, eroi umani mascherati, eredi italiani dell' *Uomo mascherato*.

Il primo eroe mascherato italiano è *Asso di Picche*, di Alberto Ongaro e Mario Faustinelli, con la collaborazione di Hugo Pratt. Degno collega di Asso è *Misterix* di Max Massimino Garnier e Paul Campani, uomo normale durante il giorno e valoroso eroe di notte grazie ad un congegno misterioso.

A loro si aggiunge, nel 1946, *Amok*, di Cesare Solini e Antonio Canale (in arte Phil Anderson e Tony Chan), giustiziere mascherato asiatico.

Eroi normali, gente comune che combatte le bande di malviventi fanno parte di un altro genere italiano, come *Gim Toro*, ideato da Andrea Lavezzolo e disegnato da Edgardo Dell' Acqua, Antonio Canale, Luigi Cappadonia e Carlo Cossio.

Nel 1949 apparve *Sciuscià* ideato da Giana Anguissola e Tristano Torelli, disegnato da Ferdinando Tacconi, Franco Paludetti e Lina Buffolente.

Il genere della jungla fu caro a Gian Giacomo Dalmaso che, accompagnato dai disegni di Enzo Magni e ispirato alle vicende di *Sheena* inventa *Pantera Bionda*, soggetta a ripetuti interventi di censura da parte della Chiesa dovuti all'abbigliamento troppo ridotto della protagonista. Con questo personaggio incominciò a imporsi l'immagine della donna aggressiva e provocante.

Akim, ispirato alle vicende di Tarzan, fu creato da Augusto Pedrazza su testi di Roberto Renzi nel 1950.

Ma il genere più fecondo sarà quello western.

Nel 1948 Gianluigi Bonelli ideò *Tex Willer*, uno dei più fortunati fumetti italiani di tutti i tempi e tuttora in stampa; Tex si fa avanti a passi lenti e spavaldi, mentre a passi sonnolenti si fa largo *Cocco Bill*, l'eroe che si nutre di camomilla disegnato da Jacovitti all'interno dell'inserito de *Il Giorno* di

Milano. Nello stesso anno venne pubblicato anche *Piccolo Sceriffo*, scritto da Tristano Torelli e disegnato da Camillo Zuffi. *Pecos Bill*, di Guido Martina, fu un altro eroe del Texas. Ancora lo studio EsseGesse ospitò *Kinowa*, di Andrea Lavezzolo, *Capitan Miki* e *Blek Macigno*. Nel 1966 crearono il *Comandante Mark*, disegnato ancora per Bonelli.

Tra il 1950 e il 1955 *Il Vittorioso* segna la cima più alta della propria produzione artistica, anche se non con soggetti originali: raccoglie tutte le strisce degli eroi della Marvel, *Gordon*, *Mandrake*, *Uomo Mascherato* ridisegnati da fumettisti italiani. Ospitò le tavole di Benito Jacovitti e il suo *3P* (le avventure di Pippo, Pertica e Palla), oltre al già citato *Cocco Bill*. Franco Caprioli fu uno degli eroi che più si distinse nel genere avventuroso e, sempre sul *Vittorioso*, pubblicò la striscia *Moby Dick*, le cui avventure erano ambientati nei mari del sud.

Insieme a lui anche Sebastiano Craveri e Lino Landolfi pubblicarono i loro *Zoolandia* (serie avente per protagonisti animali antropomorfizzati), e *Procopio*, poliziotto italo-americano.

Linea comune di tutte queste storie era la dicotomia tra personaggio buono e personaggio cattivo.

Giusto per dovere di cronaca, è il caso di ricordare *Il Monello* e *L'intrepido*, dall'Editoriale Universo dai fratelli Del Duca, sulle cui pagine vengono ripubblicate strisce inglesi e americane. Tra i personaggi italiani, invece, possiamo menzionare *Pedrito el Drito* di Antonio Terenghi.

Gli anni '50 sono quelli dell'eroe tascabile: il giornale assume un nuovo formato, piccolo e compatto, che consente al lettore di non doversene necessariamente separare uscendo da casa. Ricettivo alla novità è Arnoldo Mondadori che in formato tascabile offre le avventure disneyane, anche se, sebbene tutte firmate da Disney, molte storie furono disegnate da fumettisti italiani (ad esempio Romano Scarpa, Giovan Battista Carpi, Luciano Bottaro autore della parodia *Dottor Paperus*, e Giorgio Cavazzano).

Dello stesso formato di Topolino furono *Cucciolo e Beppe*, creati nel 1950 per le Edizioni Alpe, *Pepito*, di Luciano Bottaro, il gommoso personaggio *Tiramolla* -all'inizio personaggio secondario di *Cucciolo e Beppe*-, di Roberto Renzi, *Geppo* di Giulio Chierchini e *Pugacioff*, anch'esso costola di *Cucciolo e Beppe*, di Giorgio Rebuffi.

Un nuovo tipo di fumetto, tutto al femminile, si afferma in questo periodo: il fotoromanzo, che allontana per un momento il pubblico da personaggi eroici e buoni per “stordirlo” con storielle d'amore leggere. *Grand Hotel* e Mondadori furono i pionieri del genere.

Gli studi aventi per oggetto il fumetto, firmati Umberto Eco⁴⁰ e Roberto Giammanco, Elio Vittorini, Oreste del Buono donano a questo nuovo linguaggio una dignità di genere che prima di allora apparteneva solo al romanzo tradizionale. In questa temperie nasce il primo *Salone del fumetto* di Bordighera, l'anno dopo ospitato a Lucca. Data la crescente importanza attribuitagli, questo strumento comunicativo va sempre più specializzandosi in base alle diverse fasce di età e differenti target socio-culturali rappresentati da una variegata gamma di consumatori.

Si accompagna alla nuova considerazione di cui gode il genere anche il fumetto colto, il cosiddetto “fumetto d'autore”, ospitato per lo più in riviste contenitore. La più importante è quella che annovera tra le proprie fila Eco e i colleghi sopracitati.

Il fumetto si chiama *Linus*, viene fondato da Giovanni Gandini con la consulenza di Oreste del Buono. Linus, affezionato alla propria rassicurante coperta, viene estrapolato dai *Peanuts*, la famiglia disegnata di Schulz; un grande omaggio, quello di Eco, al grande disegnatore americano, che lo porterà a curare parte dei volumi pubblicati in Italia.⁴¹ Daniele Barbieri lo definisce il “fumetto d'autore”, ovvero di elevato livello grafico e creato

⁴⁰ Cfr. U. ECO, *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani 1964

⁴¹ Eco ha curato l'introduzione alla prima edizione italiana dei *Peanuts*.

apposta dall'artista (Barbieri, 2000, p. 407).

Altri fumetti d'autore sono *Sgt. Kirk* di Ivaldi ed *Eureka* dell'Editoriale Corno, ed *Il Mago* edito da Mondadori (1972-1980). Con Dino Battaglia, creatore del già citato *Asso di Picche*, il fumetto si rinnova sia dal punto di vista narrativo che grafico: il disegno si fa più emotivo e dinamicizzato.

Un tassello importante per la storia del fumetto è considerato l'uscita dell'opera di Hugo Pratt *Una ballata del mare salato*, episodio primo di *Corto Maltese*, il marinaio che affascina ancora oggi i lettori.

La narrazione del fumetto si fa riflessiva, e le vicende si spargono in giro per il mondo, oltrepassando i ristretti limiti della vignetta.

Come nel romanzo, l'esotismo caratterizza queste storie, e Corto è il personaggio inquieto che ricerca la libertà e l'avventura.

Anche in Italia, in linea con il periodo *ounderground* americano, si assiste alla nascita dell'eroe negativo, cupo, dalla personalità forte che è alieno al resto della società perché non vi si riconosce e manifesta, pertanto, atteggiamenti anarchici: si maschera per non farsi riconoscere, ruba, è attratto dalla morte e dalle situazioni distruttive.

L'antieroe è decisamente nero, e per questo il genere pende il nome di “fumetto *noir*”, dedicando il francesismo al primo fumetto che risponde ai canoni sopracitati, il francese *Fantax*, creato nel 1945 da Marcel Navarro e Pier Mouchotte.

Nel 1962 dalle sorelle Giussani nasce *Diabolik*,⁴² assassino senza scrupoli, ladro senza paura, pubblicato da Astorina. Un eroe capovolto, in altre parole. Di eguale rilievo è la sua compagna, per quanto non protagonista di strisce a lei dedicate, Eva Kant, algida bionda inguainata quanto il compagno in una stretta tuta nera. Molti sono gli illustratori che

⁴² Nel 2012 è stato pubblicato un volume per celebrare i raggiunti 50 anni: *DK*. Si tratta di "versione parallela" di *Diabolik*. Il nuovo fumetto è stato in principio edito come volume da collezione intitolato *DK: work in progress*. I disegni a colori riguardavano solo alcune parti. Nell'aprile di quest'anno è stata ripubblicata sulle pagine del *Il grande Diabolik* di primavera con il titolo *DK: Io so chi non sono*. Attualmente, è in fase di lavorazione il secondo capitolo.

hanno collaborato alla resa grafica del fumetto: Luigi Marchesi, Enzo Facciolo, Glauco Coretti, Sergio Zambinoni e Franco Paludetti. È chiaro una volta di più che il fumetto non è più solo indirizzato ai bambini, ma diventa opera letteraria per gli adulti.

“Colleghi mascherati” di Diabolik sono *Kriminal* creato da Magnus e Max Bunker nel 1964, il contraltare ironico non-eroe dalle aspirazioni malvagie, che vive in un corpo da mostriciattolo, *Cattivik* di Bonvi, il grottesco agente segreto *Alan Ford* di Max Bunker (Luciano Secchi), *Paperinik, il diabolico vendicatore* di Giovan Battista Carpi e Guido Martina.

Anche le donne cominciano ad evolversi verso un tipo di donna più spregiudicata e sempre meno vestita: *Satanik*, ideata da Magnus e Bunker nel 1964 è rossa come il fuoco ma fredda e crudele, dai loschi progetti che porta a termine grazie alla magia; e un po' come Circe, irretisce i suoi amanti e li fa ringiovanire. *Valentina*, creata da Guido Crepax, esce nel 1965 su *Linus*. È una bella ragazza dal caschetto audace, una fotografa milanese disinvolta e senza pudore. Schiacciano l'occhio all'erotico le eroine nere *Lucifera*, *Jacula* e *Sukia Vartano*, e numerose riviste smaccatamente pornografiche, o porno horror, molto in voga in quel periodo.

Lo scrittore Giuseppe Pederiali e l'illustratore Leone Frollo creano una rivisitazione in chiave erotica, ma ironica, di Biancaneve. Citiamo infine *Girighiz* di Enzo Lunari, prima storia satirica -e prima storia umoristica italiana- ambientata nella preistoria, e di Franco Bonvicini, in arte Bonvi, *Sturmtruppen*.

Gli anni '70 sono quelli della contestazione per antonomasia. Il fumetto, ormai pago del buon feedback ricevuto da giovani e adulti, si fa strumento dei movimenti di opposizione politica e della satira di costume con un linguaggio aggressivo, metaforico e irreale; nello specifico *Linus* è la testa

d'ariete di questo tipo di *comic*. Sergio Toppi, che ha a lungo prestato la propria opera per il *Corriere dei Piccoli*, innova sul *Messaggero dei Ragazzi* le caratteristiche delle strisce: rompe lo schema tradizionale delle vignette, usa il nero in tratti spessi, rappresenta temi dal forte impatto emotivo. È da considerarsi un innovatore in questo senso. Sue le collane *Un uomo un'avventura* e *Il collezionista*.⁴³ Molto importante sarà il contributo dei fumettisti sudamericani e soprattutto argentini, tra cui Alberto Salinas e Arturo Del Castillo. *Up il Sovversivo* di Alfredo Chiappori è lo specchio di una nuova cultura, giovane e slegata dalla cultura tradizione dei padri.

Linus, sempre pronto ad accogliere i nuovi movimenti, pubblica nel 1972 *Identikit* di Tullio Pericoli, e Bobo, militante comunista inventato dall'umorista Sergio Staino.

Il laureato di Luca Novelli denuncia i problemi dei giovani laureati e disoccupati (già allora!), *Trino* di Francesco Tullio Altan e Cipputi sono le storie del nostro tempo che narrano degli operai e della loro condizione.

Renato Calligaro crea nel 1973 la striscia *Oreste e Nicola* che narra delle aspirazioni e delle contraddizioni dei rivoluzionari con le vicende di un vecchio operaio comunista e di uno studente extraparlamentare. *La rivolta dei racchi*, *I labirinti* e *Zil Zelub* di Guido Buzzelli sono animati da storie nere, profetiche, storie violente e angosciose. Hugo Pratt disegna la serie *Gli Scorpioni del Deserto*, dove spiccano le ambientazioni orientali ed un eroe nero, con lo sfondo della seconda Guerra Mondiale.

Milo Manara offre un tributo a Pratt con la serie *Avventure di Giuseppe Bergman*. Sulla scena compare *Lupo Alberto*, di Guido Silvestri (Silver), umoristico fumetto popolato da animali dal nome e dalle vicende umane.

Nel 1976 un concorso bandito dal quotidiano romano *Paese Sera* offre

⁴³ *Il Collezionista* è l'unico personaggio fisso della sua carriera, presente in tutta la collana *I protagonisti di Orient Express* (1983-1986, edizioni L'isola trovata).

un premio per una nuova striscia italiana. Tra i tanti partecipanti il primo premio, consegnato al salone del Fumetto di Lucca da Hugo Pratt, va a *Piero* di Marco Di Tillo (per i testi) e di Fabio Petrassi (per i disegni).

Ci sono case editrici che si impegnano a pubblicare fumetti impegnati culturalmente e politicamente: la Edizioni Ottaviano, ad esempio, pubblica *Conoscete Carlo Marx* di Ro Marcenaro, *Se ti muovi, ti stato* di Jacopo Fo e *L'enciclopedia del fumetto* di Graziano Origa.

Gli anni '80 sono gli anni dello smarrimento, della ricerca di un punto di riferimento; anche gli autori cercano qualcosa di saldo e di nuovo allo stesso tempo.

Il fumetto deve calzare nuove vesti, più accattivanti ed emozionanti: mai sarà una gara quella con la televisione, che però rappresenta un più immediato veicolo.

Frigidaire, mensile nato nel 1980, non contiene solo fumetti, ma è una rivista culturale a tutti gli effetti. Tra i vari autori collaborano Stefano Tamburini, creatore di *Ranxerox*, ispirato a Terminator, e Filippo Scòzzari, creatore del *Dottor Gek*, di *Primo Carnera*, e di *Suor Dentona*, egualmente imperniate sul disgusto compiaciuto per i mutamenti della società. Anche il liceale Massimo Zanardi di Andrea Pazienza, dalle pagine di *Frigidaire*, comunicherà il suo disagio giovanile. Con lui come nuovo supereroe, c'è *Ramarro*, di Giuseppe Palumbo, verde, muscoloso, masochista ed immortale.

Un gruppo di giovani bolognesi ha fondato *Valvoline*, ricettacolo di avanguardie artistiche che hanno reinventato il fumetto. Ne fanno parte Igor, ovvero Igor Tuveri, e Giorgio Carpinteri, Roberto Baldazzini, un po' meno sperimentale e creatore di *Baldo*.

Tra le pubblicazioni che segnano maggiormente questi anni ci sono *Martin Mystere* creato da Alfredo Castelli nel 1982, il detective dell'impossibile, personaggio di forte spessore e personalità e *Dylan Dog* di

Tiziano Sclavi per Bonelli, dalle tinte fosche e dalle storie orride e talvolta splatter, prive del pudore per il sangue o per le situazioni morbosamente splatter. E come sempre accade, ad ogni personaggio che si prende molto sul serio, ne segue uno che invece, finge solamente di farlo: *Rat-Man* è il supertopo di Leo Ortolani, involontariamente comico. Il personaggio fa la parodia dei supereroi americani ed è un supereroe a sua volta. I supercriminali come il buffone *Janus Valker* vengono sconfitti con altri metodi buffi.

Nessuna meraviglia o scalpore fanno più le nudità delle donne, che popolano spregiudicate storie di sesso e introspezione: *Solange* di Cinzia Ghigliano, ad esempio, o *Gilda* di Cinzia Leone, spavalda e mascolina.

A farla da padrone nel genere è senza dubbio Milo Manara. con le sue donne voluttuose in atmosfere morbosamente sensuali.

Giorgio Forattini si fa largo con la sua satira di costume e di politica, al bando dalle ipocrisie.

Sempre più, negli anni '90, i disegnatori si avvalgono dell'uso del computer per realizzare le proprie tavole: Ro Marcenaro, ad esempio, ha utilizzato il pc per elaborare la riproduzione a fumetti di *Candido* di Voltaire.⁴⁴

Una grande spinta al fumetto la dà la riproposizione dell'eroe americano e l'influsso dei cartoni animati giapponesi, che spesso sono tratti proprio dai manga.

Il mercato si riprende anche grazie a *Dylan Dog*, uscito nel decennio precedente, ma “risorto” a nuova vita negli anni '90; la Bonelli gli deve parte del proprio successo (anche perché, a ben guardare, è rimasta una delle poche esistenti).⁴⁵

⁴⁴ R. Marcenaro, *Il Candido di Voltaire a fumetti*, Feltrinelli, Milano 1996

⁴⁵ Nel 2010 alla storia di Dylan Dog è stato ispirato un film per la regia di Kevin Munroe; un altro film, diretto da Marcello Soavi, era già stato girato in Italia: *Dellamorte Dellamore*. Entrambi riprendono le atmosfere noir del fumetto, abusando liberamente della storia.

Anche *Rat-man* dovrà aspettare un decennio per riscuotere il meritato successo: la Panini Comics e la Cult Comics hanno pubblicato in formato *Rat-Man Collection*.

Riscuotono successo i Cinque allegri ragazzi morti di Davide Toffolo, *Fandango*.

Con i Cinque ci sono anche i Kappa Boys, fanciulli bolognesi appassionati di manga, che danno vita ad una delle prime fanzine italiane con la passione per il manga, *Mondo Naif*,⁴⁶ miniserie uscita in edicola di tre numeri con storie di ragazzi e adolescenti ambientate a Bologna, che anovera tra le proprie file un folto gruppo di sceneggiatori e illustratori: Otto Gabos, Andrea Baricordi, Massimiliano De Giovanni, Andrea Accardi, Giovanni Mattioli, Davide Toffolo, Vanna Vinci autrice anche della striscia umoristica *La bambina filosofica*.

Come la televisione ha minato in parte lo stimolo di novità e ricerca con il suo avvento, anche la iperdigitalizzazione di molto materiale bibliografico e stampato in genere ha forse fatto vacillare l'industria delle strisce stampate.

Il cartaceo non morirà per la stessa ragione per cui conserviamo ancora pergamene antiche: resistono, più del formato digitale, al tempo e non sono soggette ad obsolescenza.

Probabilmente ciò che varia e varierà è la tiratura delle singole pubblicazioni.

Tra le strisce di ultima generazione spicca *W.I.T.C.H.* di Elisabetta Gnone, prodotto dalla Disney Italia, e che ha riscosso un grande successo soprattutto tra le giovani lettrici e *Winx Club* e *Huntik - Secrets & Seekers*., altre storie di fate e magia.

Fa la sua comparsa un nuovo eroe che vive con altri supereroi (VCO

⁴⁶ *Mondo Naif* è il titolo anche di una delle canzoni più significative del gruppo di Davide Toffolo, i Tre allegri ragazzi morti, che devono al fumetto il loro nome.

FORCE, Aronauta, Lady Venezia, El Sanse, Comandante Italia o Dottor Torino.), *Capitan Novara*, narrato episodio monopagina creato da Fabrizio de Fabritiis da cui è stato tratto un film *Capitan Novara - Un giorno da supereroe*.

Aronauta o General Varese vivono le loro storie in pagine loro dedicate. Le serie, infatti, sono legate tra loro da un forte continuum narrativo.

Doveroso citare un non-eroe recente, che si fa strada dal blog a lui dedicato dall'autore, grazie al quale irrompe sui social-network: *Zerocalcare*. È un trentenne irrisolto, svolge un lavoro “giovane” ma senza alcuna prospettiva di crescita o di carriera, continua a dare lezioni private e si fa consigliare da un armadillo.

È tendenzialmente arrabbiato, acido e critico nei confronti di tutti. La sua coscienza è un armadillo, pacifico e sereno alter ego.

L'autore dell'arguto fumetto dei nostri tempi, il romano Michele Rech, ha pubblicato *La profezia dell'armadillo*, *Un polpo alla gola* e *Ogni maledetto lunedì su due*, albi delle tavole realizzate fino ad ora, e nel 2013 *Dodici*.

La storia del fumetto si modella sull'alternare sentire dell'uomo, forse ne banalizza l'umore, forse dice con semplicità ciò che altrimenti non si direbbe. A volte dà spazio al desiderio di ciò che manca: un supereroe che ci salvi, un'eroina ammiccante, una città in cui sia normale che un topo abbia un cane come animale domestico.

II.IV PICCOLA GRAMMATICA DEL FUMETTO

I segni del fumetto sono costituiti da immagini e parole; il linguaggio è quello della lingua (italiana, francese, inglese, ecc.); quando questi segni sono visivi siamo in presenza di altri linguaggi, che presuppongono il riconoscimento dei codici delle immagini per essere compreso.

La caratteristica più specifica di questo genere è il *balloon*, tanto che il termine creato in Italia per designarlo, *fumetto*, indica ormai anche il medium stesso.



(Immagine tratta da: <http://noi.caserta.it/la-reggia-del-fumetto-il-pianeta-fantasia-alla-corte-dei-borboni.html>. Ultimo accesso 6 settembre 2013)

Dentro il *balloon* i personaggi ripongono le proprie parole, dette o pensate; la coda è rivolta verso il personaggio parlante; più code designano la presenza di più parlanti –contemporaneamente.

Come si accennava precedentemente esso fonda il suo linguaggio sulla

interdipendenza tra codice iconico (immagine) e codice verbale (parte linguistica). Possiamo quindi parlare di “testo semioticamente complesso”, proprio perché livello iconico e verbale contribuiscono insieme alla trasmissione del messaggio (vengono riprodotti due aspetti fondamentali della comunicazione umana: l’emissione orale e la percezione visiva della situazione comunicativa), hanno un rapporto di sinergia in cui non c’è un livello gerarchico, ma una divisione di funzioni in cui qualsiasi immagine è polisemica (ha più significati), così come può esserlo l’elemento verbale: il lettore è guidato dalle immagini che fanno da contesto alla scena e hanno un’immediatezza e anche una sinteticità che spesso il testo puramente o esclusivamente verbale non ha; le parole hanno un ruolo integrativo, ma non indispensabile, possono anche essere assenti, anche se, in qualche modo, un “testo assente” è comunque un testo, perché spesso ci sono dei segni d’interpunzione o il contorno della nuvoletta fatto in un certo modo che fanno capire l’intenzione di chi si sta esprimendo.

Pertanto il fumetto può svolgere la sua funzione comunicativa anche solo attraverso immagini anche se, come si diceva, in linea di massima i due linguaggi funzionano in sinergia.

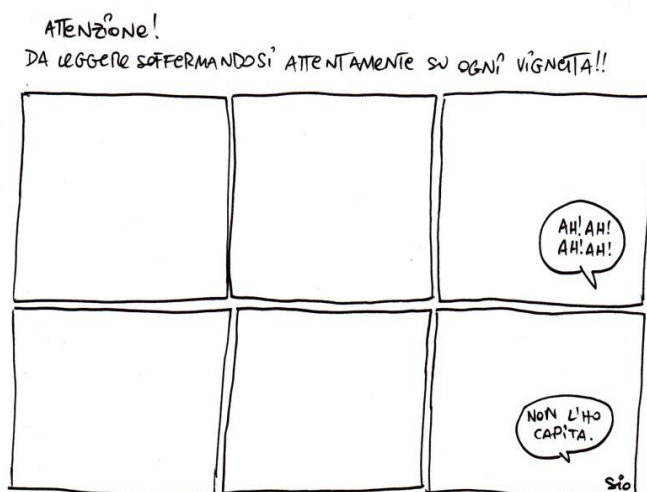
La lingua del fumetto è legata da un rapporto fondamentale alle immagini, sia dal punto di vista narrativo che da quello grafico. Inoltre l’immagine, di per sé statica, acquista spessore temporale grazie alle parole nel *balloon*. La vignetta può avere un contorno liscio, ondulato, tratteggiato. Nel primo caso l’azione si svolge nel presente, nel secondo caso c’è un *flash back*, e nel terzo un *flash forward*, o salto nel futuro.

Ci sono molte differenze tra il linguaggio delle parole e quello del fumetto: mentre la lingua viene studiata da molti secoli ed è soggetta a precise regole elaborate nel tempo e “consacrate” nella grammatica, non sono state ancora prodotte grammatiche *ufficiali* del fumetto, il cui linguaggio viene pertanto capito attraverso l’esperienza della lettura dello stesso.

Esistono tuttavia libri, manuali e scuole che insegnano a leggere ed a realizzare fumetti che hanno contribuito ad elaborare comunque una *grammatica del fumetto*.

Gli elementi di questa “grammatica” del fumetto sono:

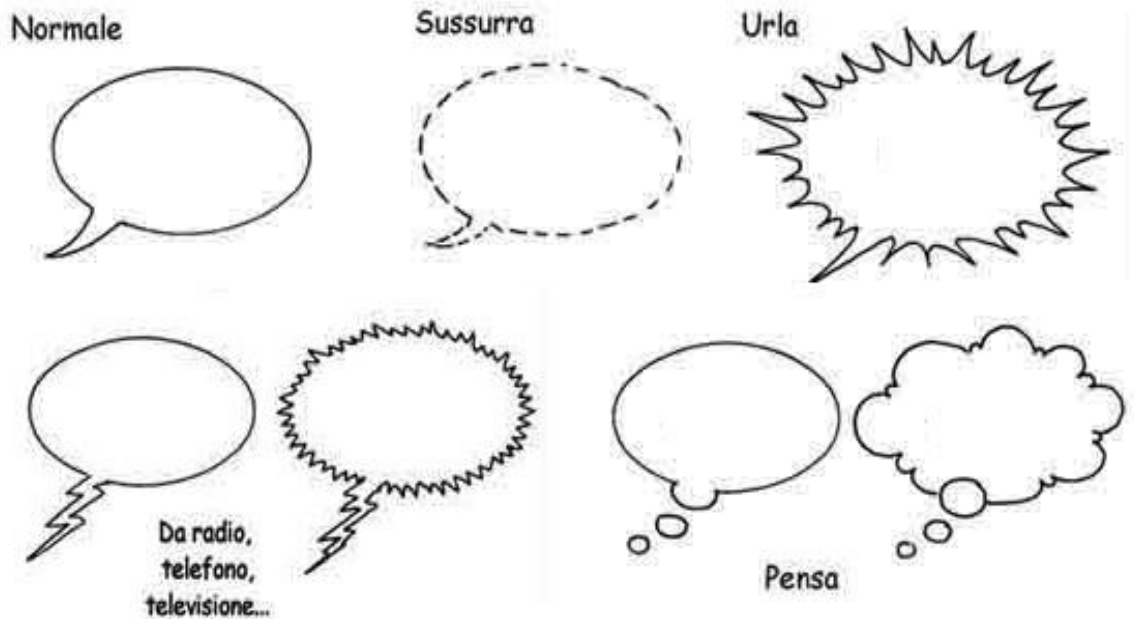
- I. *la vignetta*: è lo spazio che racchiude le sequenze disegnate. Di solito ha forma rettangolare o quadrata con contorno uniforme; se essa è tratteggiata indica che gli eventi descritti avvengono in sogno; se il contorno è curvilineo indica un salto cronologico nella vicenda (analoga al *flash back* cinematografico);



(Immagine tratta da: <http://noi.caserta.it/la-reggia-del-fumetto-il-pianeta-fantasia-alla-corte-dei-borboni.html>. Ultimo accesso 6 settembre 2013)

- II. *il fumetto*: è la nuvoletta posta vicino alla bocca dei personaggi contenente le parole pronunciate o pensate da questi. Di solito ha forma tondeggiante o rettangolare, di contorno uniforme. Se il contorno è tratteggiato, indica che le parole sono pronunciate a bassa voce o bisbigliate; se è irregolare o spezzato indica che le parole sono urlate, se seghettato suggerisce o indica una voce metallica ecc. Un contorno a linee ondulate indica che le parole sono pensate o

immaginate (*dream balloon*);



- III. *le didascalie*: sono i riquadri a margine contenenti testi di accompagnamento alle vignette. Il testo della didascalia può avere funzione contestualizzante o funzione narrativa più complessa;



- IV. *le onomatopee*: sono suoni collocati internamente o esternamente al *balloon* che hanno funzione di integrare l'immagine. Si tratta di parole aventi significato nella lingua di provenienza (l'inglese) ed

usate nei fumetti italiani come vere onomatopее quali gulp, sigh, crash, splash.....;



splash



boing



bang



sbam

(immagini tratte da: http://www.latecadidattica.it/pangea0809/fumetti/grammatica_fumetto.htm.

Ultimo accesso 8 settembre 2013)

- V. *i segni di punteggiatura*: se impiegati autonomamente dal testo scritto, interni o esterni al *balloon*, hanno lo scopo di visualizzare metaforicamente uno stato d'animo;
- VI. *le simbolizzazioni grafiche e i segni cinetici*: sono metafore visualizzate, cioè traduzioni in immagini di metafore linguistiche (stelle, gocce di sudore, lampadine accese)



Un ruolo importantissimo nella strategia di comunicazione del fumetto ha anche il *lettering*, cioè la distribuzione compositiva delle parole. Di solito è in stampatello con i caratteri che variano in rapporto alla situazione emotiva per riprodurre intensità di suoni e rumori. Ad esempio



(immagine tratta da http://www.latecadidattica.it/pangea0809/fumetti/grammatica_fumetto.htm. Ultimo accesso 6 settembre 2013)

indica un personaggio fosco e tenebroso.

Sono inoltre convenzionali le leggi di organizzazione in base alle quali avviene la lettura della sequenza di vignette e dei relativi *balloon*: di solito da sinistra a destra e dall'alto in basso (mentre nei *manga* la lettura delle vignette e dei *balloon* è da destra a sinistra).

I fumetti non sono tutti uguali e rispondono a precise regole a secondo di ciò che si vuole rappresentare e di come lo si vuole rappresentare.

Se pensiamo per esempio ai fumetti umoristici ed ai fumetti seri, ci rendiamo subito conto che i personaggi dei primi, a differenza di quelli dei secondi, sono di solito rappresentati da *caricature*, da tecniche cioè di deformazione delle figure e delle loro caratteristiche più evidenti, esagerando per esempio la dimensione del naso, della bocca, delle orecchie o degli occhi.

Importanti, nel linguaggio dei fumetti, sono anche i *segni di espressione*, intesi per tali quei segni che non rappresentano un oggetto o una figura, ma servono solo per dare più espressione a quello che succede: le goccioline attorno alla testa di un personaggio imbarazzato o impaurito, il cappello che salta per lo spavento o per la rabbia, la forma del *balloon* diversa dal solito per esprimere il fatto che il personaggio pensa, oppure che sta urlando, oppure che la voce arriva per radio o per telefono, la lampadina sopra la testa di chi ha avuto un'idea, il tronco che viene segato per esprimere il suono del russare e così via.

A differenza dei *segni di espressione*, che troviamo prevalentemente nei fumetti umoristici, più o meno tutti i fumetti sono caratterizzati da *segni di movimento*. Si tratta di quelle linee che servono per esprimere con maggior forza il movimento delle persone o degli oggetti.

Lo scopo di questi segni è abbastanza simile a quello della caricatura e dei segni di espressione ed è cioè quello di migliorare la riconoscibilità e aumentare perciò l'efficacia dell'immagine. Questi segni non bastano tuttavia da soli a dare l'impressione che il personaggio si stia muovendo, ma bisogna che il personaggio stesso dia di per sé l'impressione di essere in movimento in quanto i segni, come detto, si limitano a rafforzare o esprimere più efficacemente un movimento già rappresentato dal personaggio.

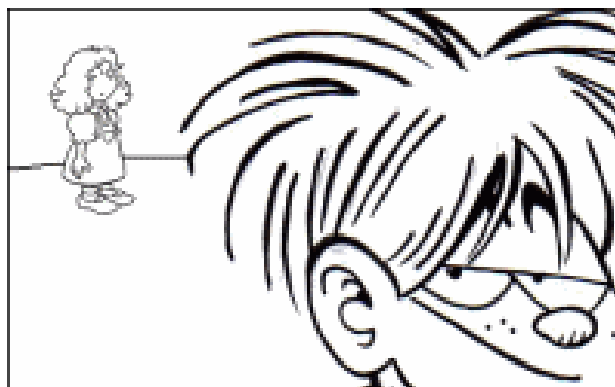
Rendere l'immagine di un soggetto in movimento mediante una figura statica non è certo facile e dipende molto dall'abilità del disegnatore che deve idealmente scegliere l'immagine più adatta tra un'ipotetica sequenza di fotogrammi di scene di movimento.

Per creare immagini efficaci, non basta sapere scegliere il movimento giusto per rappresentare l'azione, ma bisogna sapere scegliere anche lo spazio giusto.

C'è quindi un problema di ambientazione dell'azione, dello sfondo cioè o dell'ambiente in cui agiscono i personaggi di una vignetta che, quindi, devono essere inquadrati.

Inquadratura è una parola che viene dal linguaggio di chi fa il cinema che vuol dire, letteralmente, “quello che sta dentro il quadro”. Il quadro è quello che la cinepresa riprende o inquadra.

Quando dobbiamo disegnare un soggetto le inquadrature possibili sono diverse: possiamo concentrarci solo sulla bocca dell'uomo che parla, oppure sul viso (primissimo piano):



(Immagine tratta da: http://www.latecadidattica.it/pangea0809/fumetti/grammatica_fumetto.htm. Ultimo accesso 6 settembre 2013)

Oppure sul viso fino alle spalle (primo piano), così come possiamo rappresentare un'immagine in campo lungo, totale,



(immagini tratte da: http://www.latecadidattica.it/pangea0809/fumetti/grammatica_fumetto.htm. Ultimo accesso 6 settembre 2013)

Poiché nelle storie a fumetti le immagini sono tutte vicine tra loro sulla pagina e collegate in sequenza e, spesso, devono raccontare la storia nel loro insieme anche in assenza di parole, una vignetta di un fumetto è solo un pezzo del racconto, che ci fa vedere un momento della storia collegato al momento precedente ed al momento successivo.

Ciò vuol dire, in pratica, che quando un autore di fumetti decide come fare una vignetta deve avere già pensato a cosa c'è prima e cosa c'è dopo, e

magari anche a tutte le vignette su una pagina.

Le storie a fumetti non possono quindi essere disegnate improvvisando, ma necessitano di una lunga fase di studio prima del disegno vero e proprio.

Chi legge un fumetto non legge una vignetta sola e poi mette via il libro o il giornale, ma legge un'intera storia o un'intera puntata. Quindi è l'effetto di insieme quello che conta.

III. I *PEANUTS*

Ho scientemente deciso, nell'*excursus* sulla storia dei fumetti, di non parlare di Charles M. Schulz e della sua opera, i *Peanuts*. Non già perché fosse ininfluyente nella storia del fumetto, tutto il contrario: la sua opera abbraccia un arco temporale non raggiunto ancora da nessun altro *comic*. Ha attraversato metà del novecento, spingendosi ancora oltre, risentendo delle atmosfere postatomiche e delle problematiche sociali nel corso del tempo, ma più ancora ha avuto un solo padre, ideatore, disegnatore e autore.

Ha mutato lievemente forma nel tratto sempre tondeggiante, prima perché l'autore nel disegnare acquistava una maggiore consapevolezza, poi per la malattia del padre: negli ultimi anni di vita di Schulz, malato di cancro e debilitato nella vista, mostra un tratto più tremolante.

I bambini mai diventati adulti hanno smesso di osservare il mondo con il loro piglio arguto con la morte del loro disegnatore, e dal 2000 ripropongono, negli albi a loro dedicati, le esistenziali tematiche, “buffe” solo perché scritte su infantili *balloon*.

Ogni personaggio col proprio linguaggio tradisce la propria maturità: c'è chi parla, chi pensa, chi si esprime attraverso qualcun altro, chi tramite simboli.

Intento di quest'ultima parte è quello di dare il giusto rilievo a Schulz e alla sua produzione, di sondare le tematiche che sono alla base delle storie dei *Peanuts*, di analizzarle, forti delle premesse semiotiche fatte nelle pagine precedenti, attraverso i linguaggi adoperati.

III.I STORIA DEI *PEANUTS*

Mi sembra doveroso dare qualche notizia sulla vita del fumettista, se non altro perché, come è già stato anticipato e come verrà spiegato meglio in seguito, nelle strisce ripropone tratti e personaggi della propria vita.

Charles M. Schulz nasce nel 1922 a Minneapolis, e frequenta le scuole con un semestre di anticipo sui compagni. Questo lo porta ad essere un liceale timido e schivo, a causa della differenza d'età con i compagni. Allo zio deve il suo soprannome Sparky, nome del cavallo protagonista del fumetto *Spark Plug* di Barney Google, quasi un nome-premonitore che lo accompagna per tutta la sua vita. Le sue prime strisce le firmerà con questo appellativo.

Dopo la morte della madre si arruola e partecipa al secondo conflitto mondiale nel '43. Due anni dopo lascia l'esercito e, tornato in patria, lavora come insegnante alla Art Instruction School.

Per vedere le sue prime strisce bisogna aspettare il 1947, quando per il “St. Paul Pioneer Press” disegna *Li'l Folks*; anche il “Saturday Evening Post” ne pubblica le vignette. Tra le “personcine”(questo il fedele significato in italiano) disegnate, fanno il loro primo ingresso Charlie Brown e Snoopy, nei loro tratti essenziali.

Schulz propone le sue tavole alla United Features Syndacate nel 1950, e in quello stesso anno vengono pubblicati i *Peanuts*. Disegna anche con l'amico Jim Sasseville una serie sullo sport, *It's Only a Game*, ma la serie viene presto chiusa.

Nei *Peanuts* racconta gran parte della sua vita: Schulz si chiama Charles, come Charlie Brown, anche suo padre è barbiere e sua madre casalinga come i genitroi del bimbo dalla faccia tonda. Da bambino Schulz aveva un cane, un pointer di nome Spike, che nel fumetto diventerà il fratello lontano del bracchetto Snoopy.

La “ragazzina dai capelli rossi”, tanto amata e sospirata da Charlie, è Donna Johnston, con cui il disegnatore aveva avuto una relazione; lei aveva rifiutato di sposarlo.

I Peanuts sono stati stampati per quasi cinquant'anni senza interruzioni. Hanno trovato spazio su 1.600 quotidiani in 75 paesi, raccogliendo i mutamenti culturali che hanno aperto nuove frontiere della grafica, dello stile, dei contenuti.

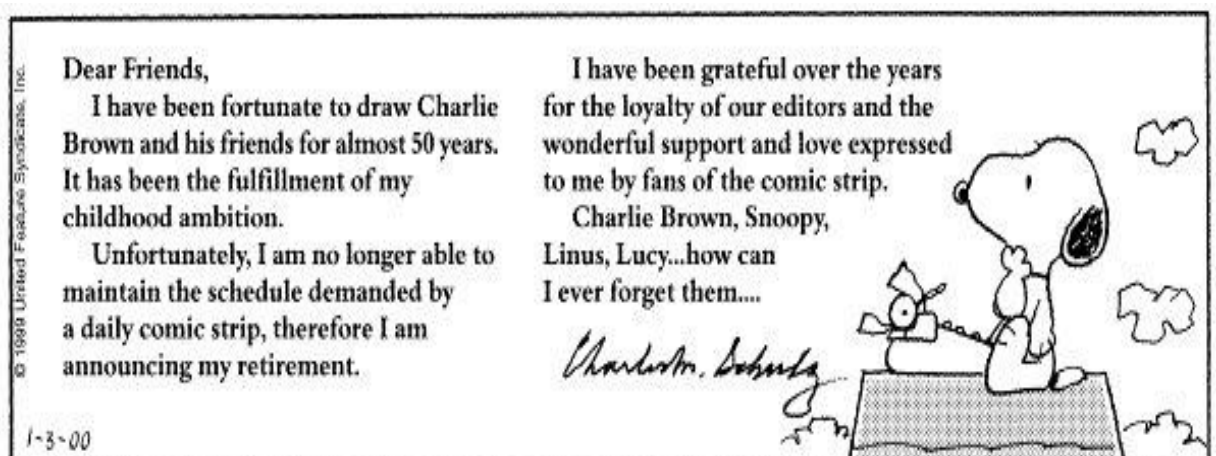
Sono stati protagonisti di 22 spettacoli su ghiaccio, 1400 titoli di libri in 26 lingue e un musical *You're a Good Man, Charlie Brown*, che ha debuttato a Broadway nel 1967. Nell'arco della sua carriera Schulz ha ricevuto anche numerosi riconoscimenti e una laurea honoris causa da parte dell' Anderson College dell'Indiana (Bassano di Tuffillo, 2010, pp.11-12).

Sono stati in copertina su *Time*, *Life*, *Saturday Review*, *Newsweek*; nel 1965 è stato prodotto il primo film per la televisione, *A Charlie Brown Christmas*.

Quando nel novembre del 1999 Schulz ha avuto un ictus e si è scoperto malato di cancro, riversa anche nella striscia la sua infermità, che ne mostra i segni nei tratti malfermi. La chemioterapia, infatti, gli impedisce di leggere e vedere chiaramente.

Schulz annuncia il proprio ritiro nel dicembre del 1999, a 77 anni.

Il giorno seguente alla sua morte, il 12 febbraio 2000, viene pubblicata la sua ultima striscia, nella quale a Snoopy spetta il difficile compito di comunicare l'ultimo saluto del fumettista:



*“Cari amici,
ho avuto la fortuna di disegnare Charlie Brown e i suoi amici per quasi cinquant'anni. È stata la realizzazione del sogno che avevo fin da bambino. Purtroppo, però, ora non sono più in grado di mantenere il ritmo di lavoro richiesto da una striscia quotidiana. La mia famiglia non desidera che i Peanuts siano disegnati da qualcun altro, quindi annuncio il mio ritiro dall'attività. Sono grato per la lealtà dei miei collaboratori e per la meravigliosa amicizia e l'affetto espressi dai lettori della mia "striscia" in tutti questi anni. Charlie Brown, Snoopy, Linus, Lucy... non potrò mai dimenticarli...Charles Schulz”*

(immagine tratta da: <http://nettunotsforumnonufficiale.forumcommunity.net/?t=10388967>.

Ultimo accesso 8 settembre 2013)

Anche postumi continuarono ad arrivare premi e riconoscimenti per Schulz; nel 2001 i familiari hanno ricevuto la medaglia d'oro del Congresso dai senatori Storm Thurmond e Robert Byrd per il contributo artistico lasciato dal fumettista, nel 2002 a Santa Rosa, in California, è stato inaugurato lo Schulz Museum (Bassano di Tuffillo, 2010, pp. 11-12).

I *Peanuts*, come deciso nel testamento, non sono stati disegnati da nessun altro, come del resto mai nessun altro a parte Schulz, ne aveva disegnato le storie.

III.II DA PERSONCINE A NOCCIOLINE

Nel 1947 è appena finita la seconda guerra mondiale. Il conflitto ha sfiancato e stancato interi paesi, ridottisi letteralmente all'osso per le ingenti spese militari.

I vinti leccano le proprie ferite, i vincitori assaporano il gusto amaro di ciò che durante la guerra si è consumato, uno dei più grandi crimini contro l'umanità, l'olocausto. Nessuno si sente davvero al sicuro: una bomba può distruggere un'intera cittadina. Neanche Capitan America avrebbe potuto prevedere tanto, mentre combatteva contro i Nazisti. Servirebbe un Supereroe, che preservi i sogni della brava gente.

Sarebbe stata una scelta “popolare” per Schulz disegnare un uomo in calzamaglia e mantellino, ma anziché guardare al cielo in attesa che un umanoide volante gli venisse in aiuto, Schulz guarda in basso, e vede bambini. Il bambino è un uomo senza le sovrastrutture mentali di un adulto, che proprio per questo spesso è capace di dire atroci verità e di porre innocenti, scomode domande.

Nelle sue strisce, anziché fornire facili risposte ai propri lettori, decide di non ubriacarli con falsi premi di consolazione, ma con veri e spietati quesiti.

Quando Schulz pubblica le prime strisce, *Li'l Folks*, disegna un gruppo di bimbi nei tratti ma non troppo infantili per i contenuti dei loro *balloon*.

Il *comic* con questa denominazione vive per poco, fino a quando, per decisione della United Feature Syndicate di New York, a causa della somiglianza con il nome del fumetto di Al Capp, *Li'l Abner*, non cambia nome in *Peanuts*.

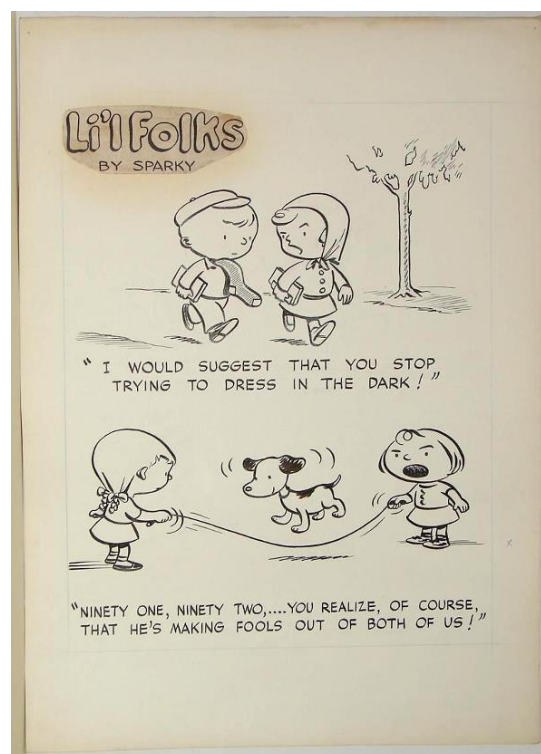
Queste prime strisce risentono dell'influenza di *Spark Plug*: i tratti dei visi, la ripetizione modulata, l'apparente assenza di prospettiva nelle inquadrature (Barretta, 2009/2010, p. 17).

E, non meno importante, risentono di alcune importanti e formative esperienze della vita di Schulz: l'ingresso alla scuola di St. Paul, in cui da “più piccolo degli altri” vive timidamente i suoi anni di formazione, sviluppando un carattere insicuro e dimesso, l'amicizia fraterna con il pointer bianco e nero che gli viene regalato a 13 anni, Spike, l'insegnamento, dopo la guerra, all'Art Instruction School, una scuola di disegno per corrispondenza; tre eventi della sua vita che, letti insieme, costituiscono un'importante chiave per comprenderne meglio l'opera.

La data di nascita di Charlie Brown, il personaggio alter ego di Schulz, cade il 2 ottobre 1950, anche se era già comparso nella striscia *Li'l Folks*.

Il cane Snoopy comparirà due giorni dopo, il 4 ottobre. Rispetto alle prime strisce, però, qui appare molto diverso, come si può notare nella figura seguente.

In questa prima fase notiamo, peraltro, l'assenza dei *balloon* e la presenza delle sole didascalie:



(immagine tratta da <http://www.liveauctioneers.com/item/1482213>. Ultimo accesso 8 settembre 2013)

Col tempo il tratto si fa meno sottile e articolato, la testa del bimbo si fa più piccola e rotonda (Barretta, 2009/2010, p. 19).

A ruota fanno la loro apparizione anche Shermy, amico-spalla di Charlie Brown, messo in ombra dagli altri personaggi,⁴⁷ Patty, poi quasi del tutto scomparsa lasciando spazio alla quasi omonima Piperita Patty.

Più tardi ecco arrivare Schroeder, genio del pianoforte, Lucy Van Pelt, innamorata di lui, Linus, il fratellino di Lucy e amico di Charlie Brown che mai vorrà lasciare la sua copertina, e Woodstock, giallo uccellino amico di Snoopy, silenziosa presenza i cui pensieri in astine sono decodificati solo dal cane amico.

Schulz temeva che il fumetto fosse identificato con il personaggio di Charlie Brown, in un'intervista del 1987 racconta:

“Il primo anno iniziai a ricevere lettere che dicevano “mi piace questa nuova strip con Peanuts e il suo cane”. Oddio! Era anche peggio di quello che avevo immaginato!”(Schulz, 2005, p. 318).

Il successo delle strip fu immediato, per quanto la singolare modalità della creazione si contrapponesse alle regole del mercato: la qualità grafica proveniente dalla nuda mano non aveva eguali, il quotidiano pacifico descritto si rivela vincente sulle strisce cruento. Inoltre il contratto stabilisce che le strisce siano disegnate ogni giorno, ad eccezione della domenica, ma in breve tempo il capillare successo dei *Peanuts* lo impegna anche nel giorno del riposo.

Neanche l'incendio del proprio studio di Sebastopol nel 1966 lo distoglie dal disegnare, semmai è pretesto per disegnare la cuccia di Snoopy a fuoco, e il cane disperato che piange la scomparsa dei propri averi (tra i quali compare anche un Van Gogh).

⁴⁷ Nonostante la prima striscia iniziasse con una sua battuta, Shermy scompare, gradatamente, fino a non apparire più dal 1977.



(immagine tratta da <http://www.pinterest.com/imdojocool/snoopy/>. Ultimo accesso 27 Novembre 2013)

In Italia il fumetto sbarca nel 1965, anno nel quale, non a caso, comincia ed essere pubblicato il fumetto d'autore, *Linus*.⁴⁸

Il primo numero pubblicato viene introdotto da un'intervista ad Umberto Eco, Elio Vittorini e Oreste del Buono, tre fra gli intellettuali che hanno voluto e partecipato attivamente alla creazione della “costola” dei *Peanuts*. Dopo i duri anni della guerra, l'Italia riscopre il gusto del fumetto comico (Barretta, 2009/2010 pp. 21-23).

Il segreto della longeva striscia, probabilmente, è consistito e consiste nell'osservare le piccole cose e le piccole persone, ritrarre giorno dopo giorno il fluire della vita, con occhio umoristico e amorevole (Barretta, 2009/2010 p. 17).

⁴⁸ Del fumetto *Linus* e della sua formazione si è già parlato nel secondo capitolo, p. 68

III.III IL LINGUAGGIO DEI *PEANUTS*

Il mondo rappresentato è un mondo piccolo (come canterà più avanti una canzone della Disney), vissuto dai piccoli e visto attraverso i loro occhi.

Non c'è spazio per le “visioni oggettive” o quadri d'insieme che vada oltre la loro esistenza: la scuola, la casa, il giardino. La poetica del fumetto è reso fedelmente dalle soluzioni tecniche adoperate dall'autore. La forma visiva di Schulz è maggiormente incisiva rispetto alla componente dialogica. Per linguaggio della forma si intende la “gabbia” grafica delle vignette, la tecnica, lo stile, i fattori di multimedialità (Bassano di Tufillo, 2010, p. 103).

A parte la tavola domenicale a colori, le strisce di quattro vignette che venivano pubblicate ogni giorno sono tutte in bianco e nero.

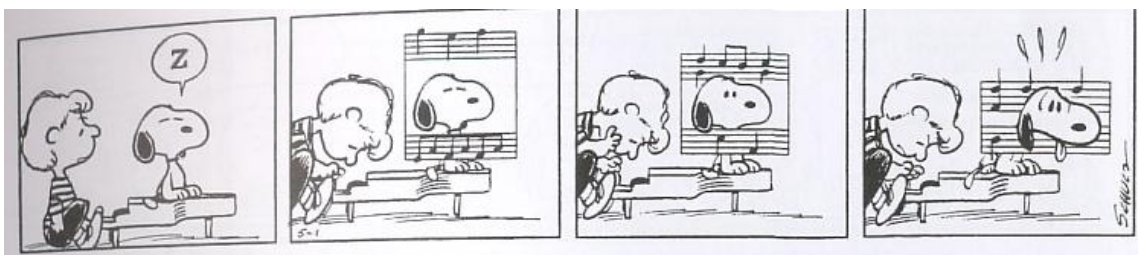
Dal 1988 Schulz “sperimenta” nuove tecniche, alternando la striscia alle sole tre vignette. Sia le strisce che le tavole, comunque, ospitano momenti di vita quotidiana di questo gruppo di bambini. Il momento, colto quasi per caso, è sempre posto in modo pacato. La mancanza di veri elementi di ritmo dà il senso dell'azione colta in flagrante. Tra la striscia e la tavola (quella domenicale), i tempi subiscono un allungamento, sembrano dilatati, perché probabilmente ciò che temporalmente si racconta in quattro o tre vignette non è più lungo di ciò che viene narrato nella tavola.

Il tratto, generato da un pennino a china, si rifà agli esempi di *Steve Canyon* di Milton Caniff, o allo stesso *L'il Abner* di Al Capp, e certo negli anni non è rimasto sempre uguale: tende sempre più alla rotondità, alla morbidezza, ma rimane in concreto un tratto essenziale, economico al fine del linguaggio. Lo stesso Schulz afferma che il suo tratta prende la via dell'astrazione. Ma è grazie a questa astrazione che i personaggi risultano efficaci. Le modalità espressive cui Schulz ricorre formano un vero e

proprio linguaggio dei segni, come le gag che periodicamente si ritrovano qua e là, come il fare la linguaccia, o le capriole compiute per esprimere sorpresa, le espressioni perplesse con occhi sgranati e due rughe intorno (Bassano di Tufillo, 2010, pp. 103-109).

Più che i discorsi che i *Peanuts* fanno (e sì che la striscia dà un grande peso alle cose dette), a colpire è la loro reazione alle cose, espresse attraverso capriole, linguacce, facce perplesse, capelli ritti in testa. Molte sono le soluzioni grafiche operate sui personaggi. Snoopy ad esempio viene quasi sempre inquadrato di lato e sopra la propria cuccia, Charlie Brown invece frontalmente.

In molte occasioni la soluzione grafica proposta porta a far interagire il *balloon* con la scena. Basti pensare alle volte in cui Schroeder suona il pianoforte e un pentagramma sostituisce il fumetto; se nell'inquadratura c'è anche Snoopy, ecco che il cane vi si materializza sopra



(immagine tratta da Schulz, 2010, vol. XIII, p.53)

Negli anni che hanno preceduto l'arrivo del giallo Woodstock, Snoopy interagiva con un gruppetto di pennuti i cui punti esclamativi e virgole costituivano l'essenza dei loro discorsi, ovviamente compresi solo dal cane; questa interpunzione usata in luogo delle parole entra di diritto nella lingua dei segni



(immagine tratta da Schulz, 2006, p.26)

La multimedialità del fumetto è insita, giacché congiungiamo due arti, il disegno e la scrittura; ciò che manca è la dimensione sonora, che il lettore deve sintetizzare attraverso le onomatopée fuori fumetto (*Crash,, Swoon! Bong!*).

È esplicita, peraltro, l'unità di luogo: il mondo dei *Peanuts*, inquadrato da vicino, senza campi lunghi, definisce per ogni striscia un solo spazio vitale.

L'unità di tempo, invece, è dettata dalla striscia in sé, poiché al suo interno si consuma la narrazione e non è pensabile che rimanga interrotta per essere terminata il giorno dopo. A volerci ben pensare esiste anche un'unità di azione, ed è talmente radicata da essere reiterata più volte. Aristotele sarebbe molto contento di rivedere le sue tre unità!⁴⁹

Le inquadrature ritraggono i bambini dalla loro altezza, rivelando l'indispensabile e lasciando il resto all'immaginazione (quando immaginare il resto è necessario).

Schulz disegna quasi senza tenere mai conto della prospettiva, come erano soliti fare i disegnatori di *comic strip*. L'eliminazione della prospettiva non è conseguenza dell'eliminazione della profondità, che è a volte resa dai personaggi di spalle.

I personaggi, posti in questo modo tutti sullo stesso piano, vengono percepiti con eguale importanza dal lettore, che così deve concentrarsi sul testo piuttosto che sulle immagini. Il lettore di Schulz è costretto a rendersi conto del suo sarcasmo.

⁴⁹ Aristotele nella sua *Poetica* auspica alla realizzazione della tragedia perfetta, che rispetti le tre unità di luogo, tempo e azione.

III.IV I SEGNI, LE PAROLE, LE METAFORE

Ogni personaggio ha un proprio carattere ben strutturato, e ognuno di loro si esprime attraverso un diverso tipo di linguaggio, verbale o non verbale. Sarà forse per questo che spesso le strip d'effetto sono quelle in cui i personaggi non si capiscono o si fraintendono. Le insidie presenti nella rappresentazione linguistica della realtà sono ben manifeste: su queste Schulz gioca con i suoi personaggi.

Ma si tratta di qualcosa di più di un espediente narrativo. Una teoria in cui può rispecchiarsi Schulz è quella esposta da un professore di “Arti visive e Sistemi conoscitivi” dell'Università di Lund, Sarat Maharaj. Questi asserisce con fermezza la singolarità delle culture, tale da costringere a reinventare la lingua ogni qual volta si traduca dall'una all'altra. Ugualmente alla lingua, anche l'arte “tradotta” da una cultura all'altra non può essere fedele al cento per cento alla prima idea dell'artista.

“Il tentativo di dare un nuovo codice allo spazio internazionale che vorrei definire quale ‘scenario delle traduzioni’. Andando oltre alla richiesta di assimilazione, oltre alle nozioni assolutiste di differenza e identità, oltre alle posizioni reversibili del ‘sé e l’altro’, nel quale lo sguardo eurocentrico si costituisce nella parte dell’altro, un essere esotico ed inebriante come in una esaltante pubblicità della Smirnoff. Negli anni ‘90 abbiamo cominciato a vedere lo spazio internazionale divenire il luogo d’incontro di una molteplicità di lingue, grammatiche e stili visivi. Questi non si traducono tanto tra loro, piuttosto creano diversità nell’essere tradotti. Forse siamo stati troppo ottimisti riguardo tali spazi produttori di differenza e di identità. Come potremmo ricodificare la diversità alla luce di un concetto più articolato della traduzione? Nella pratica quotidiana, l’atto di tradurre è visto come un passare da una lingua all’altra, un po’ come accatastare lastre di vetro una sull’altra, ossia come se si trattasse di

una questione di pura trasparenza. Ma non si tratta piuttosto di prendere atto di ciò che è intraducibile, di brancolare nel buio, di avanzare a tastoni appoggiandosi a quei muri divisorii, dimenandosi in una vischiosa opacità? Tutto questo potrebbe apparire in aperto contrasto con la nostra ordinaria concezione di traduzione. Eppure, parole e immagini si rincorrono, si allontanano e scherzano tra di loro” (Maharaj, 1994, pp. 28-35).

Pertanto Maharaj si pone in contrapposizione con quanti pensano che esista un'unica ed univoca lettura dell'arte ((Maharaj, 1994, pp. 46-49).

L'attività del tradurre conduce sempre fuori dal fuoco centrale di un discorso, di un concetto, e causa più che un errore uno smarrimento: il “lost in translation”, però, non è necessariamente un'esperienza negativa.

Il perdersi nella traduzione, sostiene il docente, è una condizione umana. Riguardo l'applicazione della tesi detta dell'indeterminazione della traduzione radicale di Willard Van Orman Quine, Maharaj mette in discussione l'indeterminatezza del significato.

E allora, cosa dobbiamo presupporre affinché lo “smarrimento” non sia tanto invalidante da renderci avulsi dal comprendere quanto accade o viene rappresentato?

I termini linguistici possono essere padroneggiati se se ne conosce il principio di individuazione, che si acquisisce tramite esempio. In ogni caso, la diversità di senso che la traduzione comporta, ci arricchisce. Nel *lost in translation* non c'è crisi.

I personaggi qui in esame, però, parlano la stessa lingua, e comunque si smarriscono, ed è questo che li rende ricchi agli occhi del lettore. Ognuno, preso dai propri pensieri, segue un discorso diverso da quello del proprio interlocutore e poi, quasi per caso, lo incontra su un punto comune.

In che modo questo sia possibile è argomento di questo paragrafo che affronterà gli equivoci più significativi della lingua.

Uscendo un po' dai rigidi riquadri del fumetto possiamo renderci conto

come al traduttore tocchi la complessa sorte di tradurre senza tradire, e lui sì che deve cercare di non perdersi nella traduzione.

Dall'analisi di alcune strisce in italiano e in inglese possiamo infatti renderci conto di come la mancanza di un corrispettivo culturale in una lingua rispetto ad un'altra determini il cambiamento dei termini.



Il baseball, soprattutto negli anni sessanta, non è ancora troppo conosciuto in Italia, quindi non sarebbe stato necessario né rendere fedelmente la *American League* né la *National League*, anche perché in pochi avrebbero capito, così il traduttore ha reso il più noto dualismo Coca-Cola Pepsi-Cola: esula dall'argomento sportivo, ma è ben conosciuto anche oltre oceano (Andolfo, 2006, p. 40)

Per rimanere in tema di bevande, ecco due versioni di una stessa traduzione: la *root beer* non è una birra, ma neanche una gazzosa. È più una bevanda gassata diluita che una birra, e quindi ecco la duplice lettura: coca diluita o orzata allungata (Andolfo, 2005/2006, p. 37).





Quello che segue è invece un altro esempio di come, dovendo trasferire l'idea di ciò che Charlie Brown voleva dire, il traduttore si sia allontanato dal testo per darne uno corrispondente ma di eguale impatto in italiano: i giocatori di baseball diventano giocatori di calcio, e la combinazione dell'armadietto cambia i numeri di conseguenza, al cambiare dei numeri di maglia (Andolfo, 2005/2006, p. 42).



Un altro grande “tradimento” alla lingua naturale del fumetto riguarda la fede incrollabile del piccolo Linus, il fratellino della polemica Lucy Van Pelt.

Linus poggia la propria esistenza su due assiomi imprescindibili: il primo è che lontano dalla sua coperta non sarà mai sicuro, il secondo è che prima o poi vedrà il Grande Cocomero, una specie di divinità che la notte di Halloween gli apparirà nel campo di zucche. Un'epifania dedicata a lui soltanto, che ci crede così ostinatamente. E così Linus l'attende, solo, invano.

Forse avrà sbagliato campo, ci si potrebbe chiedere riflettendo sul fatto che aspettare un cocomero in un campo di zucche sarebbe come pescare un tonno in un fiume. O forse la carica esistenzialista della convinzione non viene resa fedelmente in italiano, e pertanto solo noi lettori saremo autorizzati a pensare questo.

Nel testo inglese, infatti, leggiamo “Great Pumpkin” e non “Great Watermelon”:



(immagine tratta da: <http://www.google.it> ultimo accesso 8 settembre 2013)



(Immagine tratta da: <http://www.i-cult.it/buon-halloween-con-i-peanuts-e-il-grande-cocomero/> ultimo accesso 8 settembre 2013)

Nella traduzione, inoltre, Snoopy ha perso la sua razza di appartenenza.

Snoopy è un beagle. Nella sua prima apparizione cammina a quattro zampe:



(immagine tratta da: <http://nettunotsforumnonufficiale.forumcommunity.net/?t=10388967>. Ultimo accesso 8 settembre 2013)

Il beagle bianco e nero, nella traduzione in italiano, muta la propria razza diventando bracchetto. La sua natura di cane pensante però non muta. Usa sedere sul tetto della propria cuccia, e da lì immaginare avventure in altri luoghi e in altre vite.

Medita sul cielo, sull'immensità del mondo, allo stesso modo di come medita sull'ora di cena.



(Immagine tratta da: <http://ansianews.wordpress.com/2013/03/>. Ultimo accesso 8 settembre 2013)

Il linguaggio del migliore amico di Snoopy, Woodstock, un uccellino

giallo e maldestro, è del tutto lasciato all'immaginazione. Solo astine popolano i suoi *balloon*, e aiutano talvolta i segni di interpunzione, che riescono a dare l'intenzione dei “discorsi” di Woodstock. Solo Snoopy lo comprende, o sarebbe meglio dire che lo interpreta (tra le astine di Woodstock è concesso leggere ogni cosa, ma noi ci fideremo di Snoopy).

Non è ben chiara quale sia la specie a cui appartiene, egli stesso forse non lo sa.

Vola basso, teme le altezze (oltre la linea dei telefoni gli sanguina il becco) e si lava spesso dentro la ciotola dell'acqua di Snoopy canticchiando. Non conoscendo praticamente nulla di quello che fa un uccellino della sua specie non migra, anche perché ignora verso dove dovrebbe volare.



(Immagine tratta da Schulz 2011, vol. XVI, p. 34)

Woodstock e Snoopy non si separano mai, fanno tutto insieme: giocano a rugby e hockey su ghiaccio, viaggiano insieme, dormono spesso insieme sul tetto della cuccia e insieme si fanno beffe del gatto dei vicini.



(Immagine tratta da Schulz 2011, vol. XVI, p. 25)

L'uccellino è abile con la macchina da scrivere, con la quale scrive le inverosimili lettere che gli vengono dettate.

Il linguaggio di Woodstock si avvale dell'uso di aste che, come si diceva, solo Snoopy sa decodificare:



(Immagine tratta da Schulz 2011, vol. XVI, p. 6)

Insieme fanno anche un buffo cruciverba



(Immagine tratta da Schulz 2011, vol. XVI, p. 13)

L'intraducibilità dei mondi interiori dei personaggi portano ciascuno a seguire il proprio filo rosso, a valicare i confini della vignetta per guardare e parlare con personaggi invisibili. Madre di tutti i contrasti è quella tra cane e gatto, che usano lo stesso segnale per dire cose opposte: un cane che scodinzola esprime gioia, o intento giocoso, ma un gatto che muove la coda comunica il preciso intento di studiare la preda, o l'avversario, per un probabile agguato. Non c'è speranza che si capiscano!

E per questo Snoopy non avrà possibilità di capirsi con il terribile gatto dei vicini, o “stupido gatto dei vicini” come lo chiama lui, dallo spaventoso nome World War II, Secondo Conflitto Mondiale (o forse Conflitto Mondiale Secondo, ad indicare una discendenza?).

Mai il gatto non appare mai nelle vignette, se ne notano soltanto i riferimenti che i due amici ne fanno nei loro deliranti dialoghi



(Immagine tratta da Schulz 2011, vol. XVI, p. 128)

Nel corso del fumetto si evince come il processo comunicativo non avanzi attraverso percorsi lineari; lo svelamento comico dell'incomunicabilità, i continui fraintendimenti ci rivelano tanti mondi per quanti sono i bambini che si esprimono e gli animali che pensano, che poi, come per magia, si incontrano a mezz'aria (Bassano di Tufillo, 2010, p. 48).

SNOOPY

È l'ultimo di una cucciolata di otto cani, nati presso l'Allevamento della Quercia (*Daisy Hill Puppy Farm* nell'originale). Come abbiamo già visto, nella sua prima apparizione cammina a quattro zampe, evolvendosi (o umanizzandosi) solo alcuni anni dopo, diventando “bipede”.

Vive sul tetto della sua cuccia, che usa come letto, come scrivania e persino come aereo della I guerra mondiale. Ama meditare, filosofeggiare e scrivere romanzi che puntualmente il suo editore gli rifiuta.

Gli unici che possono leggergli i pensieri sono gli altri animali, in primis il suo amico Woodstock. Inconsapevolmente, però, i bambini sanno cosa pensa.



(Immagine tratta da <http://blog.libero.it/moncoindiciel/commenti.php?msgid=11715576>. Ultimo accesso 9 novembre 2013)

Dei suoi sette fratellini ricorda più spesso il lontano Spike, il cui nome richiama il pointer ricevuto in regalo da Schulz: abita nel deserto, è più magro di lui, porta un cappello e ha per amico un cactus.



(Immagine tratta da <http://www.thecomicsshop.com.au/site2/aucomics/peanuts/page7.html>. Ultimo accesso 30 Novembre 2013)

La vita di Snoopy corre su un triplo binario: il rapporto con Charlie Brown e gli altri protagonisti della strip, la sua attività di scrittore e le sue avventure da pilota della prima guerra mondiale.⁵⁰

⁵⁰ Qui Snoopy rivive l'esperienza del fumettista Schulz



(Immagine tratta da Schulz 2011, vol. XVI, p.30)



(Immagine tratta da Schulz 2011, vol. XVI, p. 57)



(Immagine tratta da <http://omero.it/index.php?blogid=16&query=i&startpos=3480>. Ultimo accesso 20 novembre 2013)

La cuccia, di cui Snoopy abita solo il tetto, contiene una serie di elementi che pongono il cane su un piano intellettuale superiore: vi è un Van Gogh (andato bruciato nell'incendio del 1966), un tavolo da biliardo, un affresco raffigurante la storia della civiltà che Linus gli ha realizzato, una biblioteca, un televisore e molto altro.



(Immagine tratta da Schulz, 2008, p. 109)

E Snoopy è anche un pensatore.



(immagine tratta da <http://carloogle.wordpress.com/2012/08/10/10-agosto-notte-di-stelle-cadenti/> .

Ultimo accesso 20 novembre 2013)

Nella prima vignetta, Snoopy di spalle contempla la fissità delle stelle.

Tra la prima e la seconda vignetta cambia l'inquadratura: la seconda stringe sulle spalle del cane e sul tetto della cuccia. Ci suggerisce che il braccetto indugi a guardare in su.

Nella terza, possiamo notare le orecchie di Snoopy che si rizzano: una stella è caduta, mettendo in dubbio la sua riflessione esistenziale. L'ultima, senza alcuna parola, tradisce la delusione del cane: le orecchie in giù, gli occhi sgranati.

Acerrimo nemico di Snoopy è un personaggio invisibile, il gatto dei vicini. Verrà sempre chiamato in causa da Snoopy con i più diversi appellativi (“stupido” è il più frequente), ma in realtà, come già detto, il suo nome è World War II, in italiano Secondo Conflitto Mondiale. Il

bracchetto lo detesta, come detesta tutti i gatti, perché sono “le erbacce del prato della vita”. Secondo Conflitto Mondiale, è un elemento *in absentia*, come direbbero i linguisti. Ciò che di lui si comprende sono gli effetti che le sue azioni provocano su Snoopy e sulla vituperata cuccia, che periodicamente viene conciata per le feste dalle sue poderose zampate.



(Immagine tratta da Schulz 2010, vol. XIII, p. 103)

Altro personaggio assente, ma molto importante è il “Grande bracchetto” (una sorta di strana autorità canina). Snoopy lo rispetta e lo venera, pur non vedendolo mai: è come una sorta di religiosa presenza.



(Immagine tratta da Schulz 2008, vol. X, p. 124)

Per un breve periodo Snoopy diventa il Grande bracchetto, con Woodstock come suo segretario. Diventa così un Manager tutto affaccendato e stressato.

Snoopy occupa spesso il suo tempo tendendo agguati a Linus per sottrargli la coperta e tirare di boxe con Lucy, unico avversario capace di tenerle testa.

Il suo filosofeggiare si concentra, spesso, sulla neve: scende dal cielo candida, ma non è una. La neve è il nome collettivo più bello che ci sia: raggruppa fiocchi tutti diversi tra loro, eppure indistinguibili.

I fiocchi di neve, tema di riflessione ricorrente anche nei fumetti degli altri personaggi, sono per Snoopy gli ultimi tenaci individualisti. L'autore si conferma, potremmo dire, all'individualismo, ma lo rende “socievole”, non misantropo.

I fiocchi di neve sono il simbolo di una società che accetta e integra ogni individuo, ognuno con le proprie stranezze, così come il fumetto è formato da tanti personaggi dissimili tra loro ma omogenei nell'insieme. Nessuno di loro, senza l'altro, sarebbe qualcosa (Bassano di Tufillo, 2010, pp. 53-55).



(Immagine tratta da Schulz 2011, , p. 22)

Come afferma Vincenzo Cesareo (Barretta, 2009/2010 pp. 67-68), il cane vive il problema della provvisorietà: senza una prospettiva futura con il continuo ricordo del passato, e ciò lo porta a vivere ogni giorno come un gioco un gioco di ruolo, sollevato da incombenze incalzanti. Intendiamoci, anche i bambini in quanto eterni bambini non hanno prospettive future, ma Snoopy è l'unico che pronunciandosi sul fatto lo rende reale (e qui ritorna il bisogno di nominare qualcosa, affinché esista).

Snoopy vive il suo presente, incurante del mondo circostante.

In conclusione possiamo dire che Snoopy è un cane che non assolve ai compiti del cane da caccia, che non parla, che è a capo di un gruppo di piccoli uccelli scout e che ha più di una doppia personalità: è scrittore di insuccesso, asso dell'aeronautica (Twerski, 2005, pp. 60-67).

Leggendo questo quadro e non pensando che ci stiamo riferendo al bracchetto, saremmo portati a pensare che quello appena fatto è il quadro clinico di uno psicotico: avulso dalla realtà, incapace di comunicare si

rifugia in una doppia o tripla vita in cui è il primo, l'asso. Fantasia e realtà vengono mescolati in un vaneggiamento intermittente, tale che i confini tra l'una e l'altra si sfumano reciprocamente e spariscono. A Snoopy manca la dimensione reale, o meglio, non riesce ad inglobarsi nel reale e crea un mondo parallelo di fantasia. Il suo essere a capo di un gruppo di uccellini scout è sintomo del suo bisogno di un riconoscimento, ma questo non lo riceve dai suoi pari. Una bella personalità complessa. Tra i fratelli della cucciolata nominati nelle strisce compaiono Spike, esile come una promessa, la sorella Belle e il maculato Marble. Spike è quello che tornerà più spesso nei pensieri di Schulz, ed è quello che più si avvicina al fratello per personalità: vive nel deserto, parla con un cactus, pensa di essere arruolato in fanteria. È decisamente fuori dal mondo, ma almeno in Spike i suoi rapporti con il reale non esistono praticamente più.



(Immagine tratta da Twerski, 2005, p.65)

In altre parole è un alienato cosciente di esserlo.

Belle è l'unica a lavorare davvero per la guerra. È una crocerossina dalle lunghe ciglia, inerme alle farneticazioni belliche del fratello



(Immagine tratta da Schulz 2001, p.55)

Il piccolo Marble, anche lui apparso molto di rado, è invece totalmente estraneo al mondo immaginario del fratello (Twerski, 2005, pp. 68-69)



(Immagini tratta da Twerski, 2005, pp.68-69)

A vederla così, sembra che Snoopy possa essere il candidato ideale per iniziare una sessione di analisi. Forse da oggi il riso che ci susciterà avrà un che di amaro, o forse ci solleverà pensare che in fondo il paradiso artificiale del bracchetto è frutto della sua fantasia, e non eteroindotto, e che l'asso dell'aeronautica non fa male a nessuno.

WOODSTOCK

È l'amico di Snoopy, un uccellino giallo e maldestro. Anche Woodstock

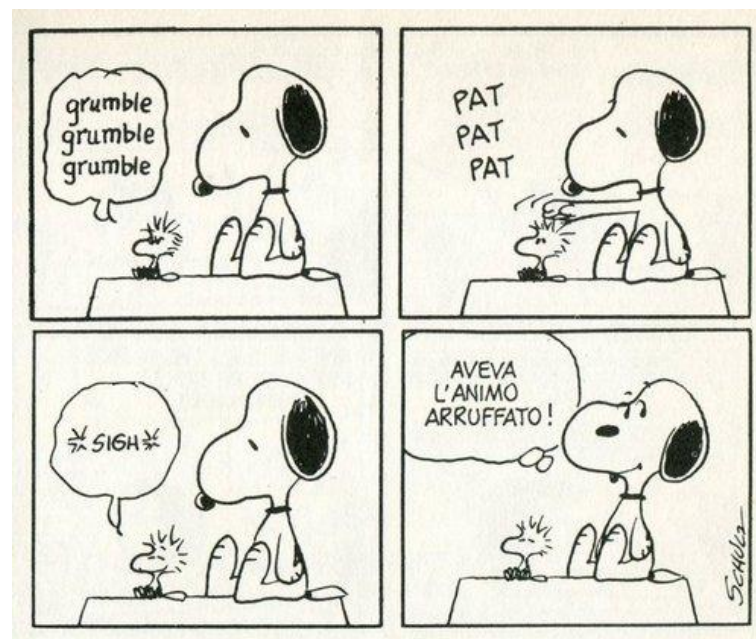
ha le sue stranezze: scappa dai lombrichi e abita su un ramoscello in un nido. È il segretario personale del bracchetto.

Come detto in precedenza, ha abitudini particolari: non soltanto non migra come i suoi simili, ma trascorre quasi tutto il suo tempo con Snoopy.



(Immagine tratta da Schulz 2010, vol. XIII, p. 55)

I due trascorrono insieme moltissimo tempo, chiacchierando, prendendo il giro il gatto dei vicini e confortandosi a vicenda.



(Immagine tratta da <http://alessandraelle.tumblr.com/post/1336762863/gnometto-be-my-snoopy-3>.

Ultimo accesso 15 Novembre 2013)



(Immagine tratta da Schulz 2010, vol. XIII, p. 209)

Si cimentano anche in attività umane, come giocare a rugby a hockey, o scrivere a macchina.

Anche se Woodstock si esprime solo con astine verticali Snoopy riesce a comprenderlo perfettamente.



(Immagine tratta da Schulz 2011, p. 6)

Con lo svolgersi delle storie arriviamo a conoscere a poco a poco anche alcuni amici di Woodstock (volatili in tutto identici a lui vestiti da scout), i quali vengono coinvolti nelle avventurose escursioni nei dintorni guidate da Snoopy, che spesso e volentieri terminano con una grigliata a base di marshmallows arrostiti



(Immagine tratta da Schulz 2011, p. 11)

Woodstock è come un piccolo alieno catapultato sulla terra.

LINUS

Linus è il fratello minore di Lucy van Pelt e carissimo amico di Charlie Brown.

Nato e cresciuto come di colpo, ha raggiunto l'età dei compagni e si è “stabilizzato” insieme a loro.

Linus è il più saggio, quello che cita più di tutti le sacre scritture.

Come Snoopy ha atteso (e talvolta impersonato) il Grande Bracchetto,

per il piccolo Linus bisogna attendere il Grande Cocomero. Ogni anno, la notte di Halloween, Linus attende fiducioso vicino al campo delle zucche questa sorta di Babbo Natale che, con la sua apparizione, possa benedirlo. Il Grande Cocomero però è un po' il Godot che i personaggi di Becket aspettano invano. Non si farà mai vedere, né risponderà a nessuna delle lettere che Linus gli invia. Ma la fede incrollabile di Linus non lo farà desistere dal tentativo, e va in giro a diffonderne il credo, che però non attecchisce nei compagni.

Non importa fino in fondo se esista davvero o no, Linus rimane nel campo di zucche ad aspettare, da solo.

In assenza di genitori che stabiliscano cosa è giusto e cosa sbagliato, i *Peanuts* si trovano nella condizione di doverlo stabilire da sé.



(Immagine tratta da Schulz 2011, p. 9)

In una striscia Linus ha una spina nel dito, ma il tenore della striscia non è su come debba toglierla. Il fatto crea un conflitto tra Lucy e Charlie, che si tengono testa l'una con il suo determinismo teologico di Lucy – Linus è punito per qualche sua cattiva azione- e l'altro con la sua indeterminatezza filosofica. Quando il dito guarisce, ecco che le tesi di Lucy si sfaldano miseramente.

Nonostante ciò, Linus mette in discussione il concetto di buono e cattivo, direttamente con Babbo Natale, preposto all'arduo compito di scegliere chi lo è stato da chi no. “Che cosa è bene e che cosa è male?”.

Linus vive, come i suoi compagni, il disagio non solo di essere “provvisorio” a questo mondo, ma anche quello di non avere un punto di

referimento. Questa mancanza lo porta a sviluppare molteplici abilità: disegna affreschi della storia del mondo, elabora complessi pensieri filosofici ed ha una grandissima cultura (Barretta, 2009/2010, p.68). Dipende, però, dall'unico punto fisso che è riuscito a crearsi, quello con il quale può permettersi di vivere la sua “bambinità”: la coperta di flanella.



(Immagine tratta da http://psychiatrichelp.blogspot.it/2008_04_01_archive.html. Ultimo accesso 30 Novembre 2013)

Ed ecco che alla fine anche Linus ci mostra la sua patologia. La dipendenza dalla copertina, di cui tenterà di disfarsi ma che invocherà a gran voce quando non ce l'ha a portata di mano, lo rende in tutto simile ad un alcolista che invoca la bottiglia quando non ce l'ha: la sicurezza che l'oggetto gli garantisce non è un fatto reale, ma un pensiero magico che però lo rende schiavo (Twerski, 2011, p. 24).

LUCY

Sorella maggiore di Linus, Lucy è una bambina prepotente, bisbetica ed egoista.

È sempre acida, praticamente con tutti tranne che con l'amato Schroeder, pianista prodigio. Ha anche un fratellino appena nato, il piccolo Replica, che non sopporta, come del resto non sopporta Linus: Lucy è infastidita da tutti, non tollera “disturbatori” che le rubino le attenzioni, maschera le proprie debolezze dietro una perentoria arroganza.

Il suo linguaggio tradisce la sua attitudine irascibile e ipercritica nei confronti di tutto e tutti, che talvolta si traduce nel suo tentativo di offrire supporto psicologico per soli 5 centesimi



(Immagine tratta da Schulz 2006, p. 111)

Ma Lucy vuole davvero ascoltare? In realtà aspetta solo il momento giusto per destrutturare le certezze degli altri. Come possiamo notare dall'ultima vignetta, con Charlie Brown questo le riesce particolarmente bene. Charlie è un continuo domandarsi, Lucy un continuo asserire. Il *lettering*, nell'ultima vignetta, ha modulo più grande ed appare in grassetto, compaiono ben 2 punti esclamativi: non lascia spazio a nessuna replica.

Eppure Lucy è l'unica che sembra capire Snoopy e ciò che scrive



(Immagine tratta da Schulz 2010, vol. XIII, p.17)

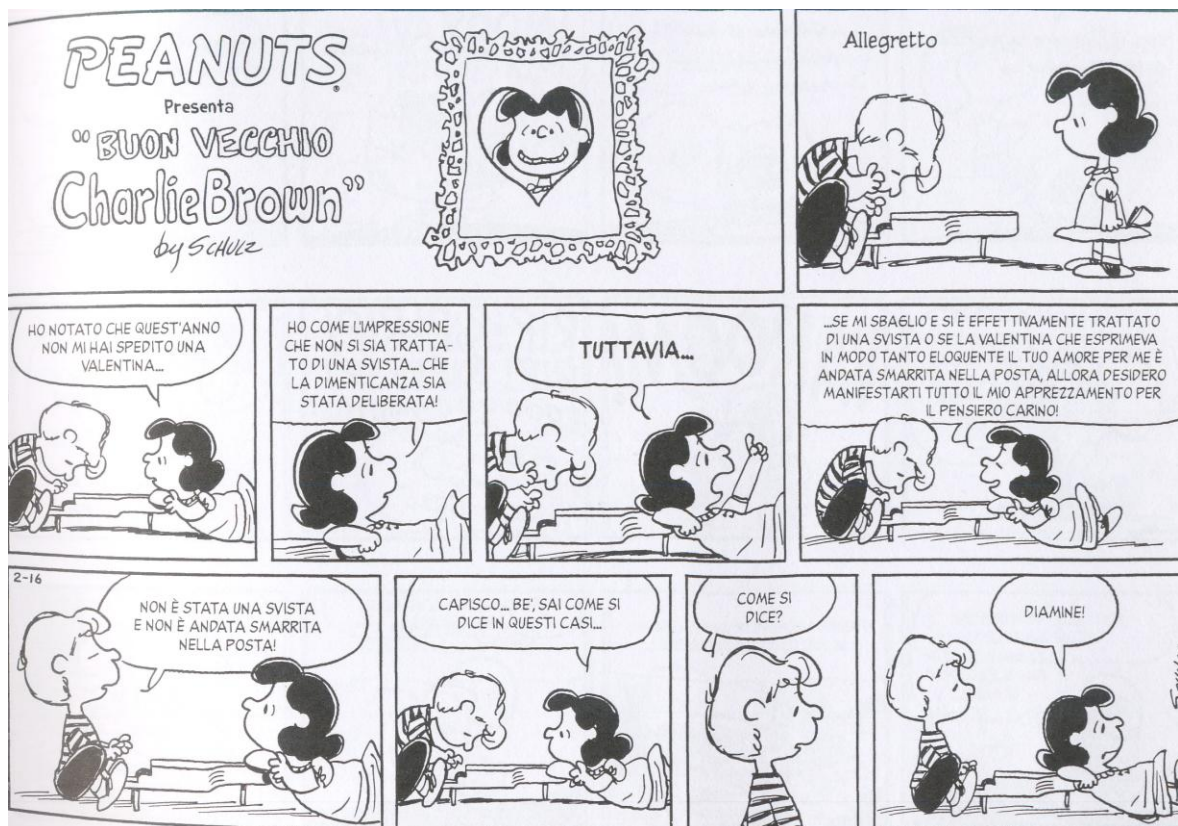
Anche se anche questa volta l'ultima vignetta rivela il qui pro quo.

Lucy è forse il personaggio più autocentrato della storia: l'impossibile storia con Schroeder non è così impossibile nella sua mente. Cerca spesso

di manipolare psicologicamente il suo innamorato, sperando di farlo sbilanciare in una prova d'amore. Ma senza risultato.



(Immagine tratta da Schulz 2010, vol. XIII, p. 56)



(Immagine tratta da Schulz 2010, vol. XIII, p. 21)

Non è possibile che il bambino non sia interessato a lei e che non voglia invitarla per San Valentino, Lucy preferisce pensare di non aver ricevuto l'invito per una svista della posta.

Di fronte a Schroeder non perde in arroganza, ma almeno in aggressività. La sua nevrosi alterna cattiveria e amore (Barretta, 2009/2010, p. 87).

Lucy gioca come esterno destro nella squadra di baseball di Charlie Brown; non è una brava giocatrice e non è disciplinata. È troppo loquace ed incapace e inventa scuse di ogni sorta per giustificare il fatto di non aver preso la palla: “Michael Jackson ha fatto un acuto pazzesco proprio mentre tiravano la palla”, “Dovevo togliere la minestra dal fuoco”, “Avevo le lune di Saturno negli occhi”. Nella sua incapacità però non mostra un comportamento umile, ma pensa di poter dare delle lezioni a Charlie Brown per come gestisce la squadra



(Immagine tratta da Schulz 2010, vol. XIV, p. 84)

Verrebbe da chiedersi: ma che problemi ha Lucy? Perché i suoi dialoghi sono caratterizzati da parole acide di biasimo nei confronti degli altri o da richieste di conferma su se stessa? Lucy è forse l'oscuro lato della luna di Charlie Brown, il suo egocentrismo colma l'insicurezza e il suo sentirsi inadatta al mondo, ma da brava bambina rinnega il malessere e ne combatte le manifestazioni, decidendo di mettersi sempre al centro di ogni discorso, e difendendosi da quanti potrebbero oscurarla: il fratello, il pianino di Schroeder, la leadership di Charlie Brown (Barretta, 2009/20120, p. 71).

CHARLIE BROWN

In ultimo, il capo della banda. È il personaggio che più di tutti, se non altro per il suo nome, rappresenta l'alter ego di Schulz.

Vive bene con il suo essere fratello maggiore della piccola Sally, che a dispetto dell'età riesce a gestirlo come fosse lei la più grande. Il suo migliore amico è un cane dalla personalità multipla, il suo amore

impossibile una ragazzina dai capelli rossi che non lo degna di uno sguardo.

È intelligente, aperto, eppure avvolto da una coltre spessa di esistenzialismo: chi siamo? Dove andiamo? Qual è il senso della nostra vita?

Il senso della vita lo perseguita, e il timore di non riuscire a trovarlo lo rende malinconico e disfattista. Il suo linguaggio, nelle vignette “esistenziali” è il più maturo di quello di qualsiasi altro personaggio:



(immagine tratta da <http://www.ludicer.it/peanuts/> Ultimo accesso 3 novembre 2013)

Nelle due vignette a seguire Charlie Brown è accostato a Lucy, altro personaggio particolarmente problematico del gruppo. È chiaro che per l'uno il senso della vita risiede nella comunità, ovvero nella simpatia che lega ogni uomo che riconosce l'altro un alieno al suo pari, per l'altra invece la questione non è neanche cercarlo il senso della vita: tutto ciò che non gira intorno alla stella madre Lucy non è degno di particolare considerazione.



(Immagini tratta da <https://www.google.it/> ultimo accesso 3 novembre 2013)

Charlie Brown ha anche un amico di matita, cui scrive con una matita perché non è in grado di usare bene la penna: in questo rapporto epistolare sono concessi errori di sintassi, cancellature, tagli.



(immagine tratta da <http://storiadiunamatita.wordpress.com/2013/10/11/libri-matite/>. Ultimo accesso 24 novembre 2013)

Quando gli scrive Charlie sente di potersi sfogare per quanto nella vita lo deprime: tutto. E rivela solo a lui quella che più che una verità è un timore inesistente, che forse lo aiuta ad esorcizzare la paura della solitudine:



(immagine tratta da <http://www.flickr.com/photos/k3ndra/1029790799/> . Ultimo accesso 24 novembre 2013)

Charlie Brown vive il disincanto (Barretta, 2009/2010, pp. 71-72): la vita non ha senso, se lo ha lui non lo coglie, e tutto è, infine, vano e inutile.

Anche l'amore segue lo stesso paradigma: innamorato follemente di un personaggio assente, la ragazzina dai capelli rossi, Charlie la nomina

spessissimo ma, anche solo la possibilità di incrociarla lo getta nello sconforto.

Il risultato è che nasconde la testa nel sacchetto del pranzo, sperando così di diventare invisibile:



(immagine tratta da: <http://blog.libero.it/Cialtrone/11846428.html>, ultimo accesso 20 novembre 2013)

Charlie Brown, come gli rivela l'amico Linus, autosvaluta i propri sentimenti, e questo non perché sia sicuro di non essere corrisposto, ma perché è depresso (Twerski, 2011, p. 101). Nonostante il lettore ben informato sappia (del resto anche qui è stato premesso) che la ragazzina dai capelli rossi sia corrispondente ad un amore giovanile di Schulz, nel fumetto il ricorso all'amore finito non vuole denunciare uno stato depressivo dell'autore, semmai è un espediente per rafforzare il profilo clinico del bambino.

Charlie Brown non crederà mai davvero che il suo sogno d'amore possa avverarsi (del resto, se mai si avverasse non sarebbe più un sogno!), ma nella sua fantasia si abbandonerà al pensiero che possa essere possibile in un futuro (Ibid.).

E questo pensiero del futuro, che gli crea ansia e preoccupazione in

generale, nel campo sentimentale lo paralizza, o lo rassicura. L'amore pensato diventa un alibi per non essere in grado di andare avanti e imbarcarsi in altre relazioni.

Infatti Charlie Brown gode delle affettuose attenzioni di Piperita Patty e di Marcie, che non a caso sono le uniche due che lo chiamano in un modo diverso dagli altri: Patty usa il nomignolo Ciccio, Marcie il più maturo Charles.

Patty, in particolare, vive la stessa disistima di Ciccio. Sa, o è convinta, di non poter aspirare all'amore desiderato perché troppo brutta e perché Charlie Brown è incastrato in questo limbo irrisolto con la ragazzina dai capelli rossi. Lo sa, perché probabilmente anche lei si sente così con lui. Ma in tutti i casi, entrambe le spasimanti si rapportano all'oggetto del desiderio senza nascondersi troppo (Ib. pp. 100-102).

Il quadro clinico di Charlie Brown si arricchisce, quindi, della sfera sentimentale.

È vero, crede in Dio o Babbo Natale, ma ciò non lo leva dal disagio, che vive da solo.

Eppure Charlie cha appare tanto più fragile di Lucy, è alla fine più sano di lei: sa chiedere aiuto, si misura con i suoi simili e così facendo cresce (Twerski, 2011, p. 22)

III.IV NUVOLE ESISTENZIALI

L'immagine che viene data dell'infanzia è di un crogiolo di nevrosi dell' americano medio adulto e i bambini ne acquisiscono i vizi; Schulz vuole, in qualche modo, denunciare la società nascente con il simbolo della nascita, i bambini (Bassano di Tufillo, 2010, p. 34).

Le azioni narrate non sono un convulso succedersi di eventi, con tanti personaggi che parlano all'unisono, ma sono singole azioni o addirittura singoli pensieri, piccoli avvenimenti che avvengono in singoli momenti. I piccoli non-eroi sono impegnati in imprese che li vedono impegnati per un tempo indefinito, e che conclusesi, ciclicamente si ripropongono, scandiscono le stagioni, gli anni che passano, anche se gli anni non passano veramente.

In effetti, i bambini non crescono mai veramente: raggiunti gli otto anni si ferma la loro evoluzione fisica.

Fa eccezione Linus, che appare in fasce nel momento del suo ingresso nel fumetto e poi, quasi di colpo, si ritrova coetaneo degli altri (Bassano di Tufillo, 2010, p. 25).

E così come ai bambini non accade di crescere, non gli accade quasi mai nessun evento importante. Le loro vicende vissute una volta, come in uno schema modulare, tendono sempre, ciclicamente a tornare.

Il reiterarsi di situazioni “tipo”, la “ripetizione modulata”, così definita da Barbieri (Barbieri, 2006 p.200), serve affinché il lettore prenda confidenza con i personaggi e li riconosca nei loro caratteri generali e peculiari man mano che ne legge le strisce.

Leit-motiv ricorrente è la partita di baseball. Charlie Brown è l'allenatore di una sconclusionata squadra che, in 50 anni, non ha mai vinto alcuna partita. Di fatto gli avversari non sono mai apparsi nelle vignette, ma per deduzione la loro formazione è di gran lunga più forte. Perché giocano a

baseball?

Questo sport, nato nel 1853 e codificato da Alexander Cartwright, ripropone nel campo da gioco, il diamante, la continuità dei valori della tradizione storica americana (Bassano di Tuffillo, 2010, pp. 97-101).

Due squadre composte da nove giocatori si affrontano per 9 inning, riprese, in cui le due squadre si alternano nella fase di attacco e di difesa. Il lanciatore della squadra in difesa lancia la palla verso il battitore della squadra in attacco; questi deve colpirla “in battuta” con la mazza di legno. Così potrà avanzare in senso antiorario su una serie di quattro *basi*, poste agli angoli del campo da gioco, chiamato diamante, e fare ritorno infine al punto di partenza (*casa base*). Se ci riesce segna un punto per la propria squadra, cosa che la squadra in difesa, composta oltre che dal lanciatore da altri giocatori posti in diversi punti del campo, cercherà di impedire eliminando il battitore facendo giungere la palla ad una base prima del battitore o cogliendo al volo la palla battuta.

Queste in breve sono le regole del gioco, alle quali si aggiungono altre piccole postille. Simona Bassano di Tuffillo analizza il gioco nei suoi tratti fondamentali, e ritrova i termini che sono rappresentativi del periodo pionieristico americano: *home-base*, *home-run*, volata di sacrificio, territorio buono, base rubata, palla viva, palla morta. Ciò che salta all'occhio è la ridondanza della parola casa: la casa base, la casa dalla quale si deve correre via e poi tornare per essere al sicuro.

Il territorio buono rappresenta la piccola comunità di allevatori e vicini nella prateria, che ha il compito di comunicare l'attacco dei nemici. Se il messaggero, in questa sua corsa viene toccato prima di arrivare alla casa base viene eliminato, ma qualcun altro al posto suo dovrà terminare il percorso, e così dalla base partirà un secondo vicino. Esattamente come accadeva nel Far West o per i Pony Express e che, fatto un tratto di percorso, arrivavano stanchi e sostavano a far riposare il cavallo, e al loro

posto partivano un altro cavallo e un altro cavaliere.

La palla incarna l'offensiva nemica, l'occasione della conquista. Il suo corso non è prevedibile: potrebbe essere viva, ovvero in volo, o morta, cioè ferma.

Dipende dal tempo. E il tempo è tutto per l'eroe, che nell'immaginario americano è colui che difende la casa base, mai colui che tenta di conquistarla, perché quello è sempre il nemico. E così il mito della casa rivive nel diamante, insieme al mito della prateria e a quello del buon vicinato. Ora appare forse più chiaro: i *Peanuts* difendono la loro casa base dagli attacchi esterni, da nemici che non si vedono come gli adulti, ma di cui arriva l'offensiva palla, e per farlo cooperano, ciascuno con il proprio ruolo, affinché questa difesa li protegga.

Come già accennato, le noccioline non vinceranno alcuna partita. Ripetersi in un gioco che non si vince, in effetti, ha molto dell'esistenzialismo di cui i *Peanuts* sono espressione. Ma è il loro gioco, il loro strumento, se si vuole, di essere squadra, parte di un disegno più grande (un diamante?).

Tra tutti Charlie Brown è l'indiscusso capitano della squadra. Tra tutti Charlie Brown rappresenta il pensiero esistenziale tendente quasi al nichilismo negativo, e allora come può incarnare il compito di leader? Il capitano non è il più forte in una squadra, ma il più responsabile, è colui che antepone la sorte della comunità al proprio successo personale. È paziente, sa riconoscere chi può rivestire un ruolo da chi ne può rivestire un altro. Elabora schemi, strategie, è affidabile. Charlie è il leader della squadra, il collante della piccola comunità (Bassano di Tuffillo, 2010, pp. 102-103).



(Immagine tratta da Schulz, 2011, p.226)

Altra ripetizione modulare è costituita da Lucy, svenevolmente appoggiata al pianoforte di Schroeder, che impegnato in esecuzioni musicali molto complesse, non la degna di uno sguardo:



(Immagine tratta da Schulz, 2011, p.34)

Per molti più che la sintesi della nevrosi americana, i *Peanuts* sono considerati una voce del cristianesimo conservatore.

I riferimenti biblici, infatti, sono numerosi, come numerosi sono quelli alla filosofia. Ma ad un'attenta lettura degli albi si può notare che più che riferirsi al cristianesimo ci si riferisce all'esistenzialismo, e sorprendentemente, Schulz non si considerava né religioso né esistenzialista, e molto tardi conobbe le teorie di Jean Paul Sartre; un filosofo senza volerlo!



(Immagine tratta da Schulz, 2010, vol. XIII, p.18)

Cosa lega l'esistenzialismo espresso dai *Peanuts* a Sartre e a Kierkegaard?

I bambini sono protagonisti di un mondo in cui non ci sono adulti, né le loro regole. Del resto non ci sarebbe posto, in una vignetta a misura di ometto, che per i loro piedi: di sicuro non per le loro parole (un altro grande assente è lo stupido irascibile gatto dei vicini, sempre pronto, a quanto ci dice Snoopy, a provocarlo; ma questa è un'altra storia) (Bassano di Tuffillo, 2010, p. 40).

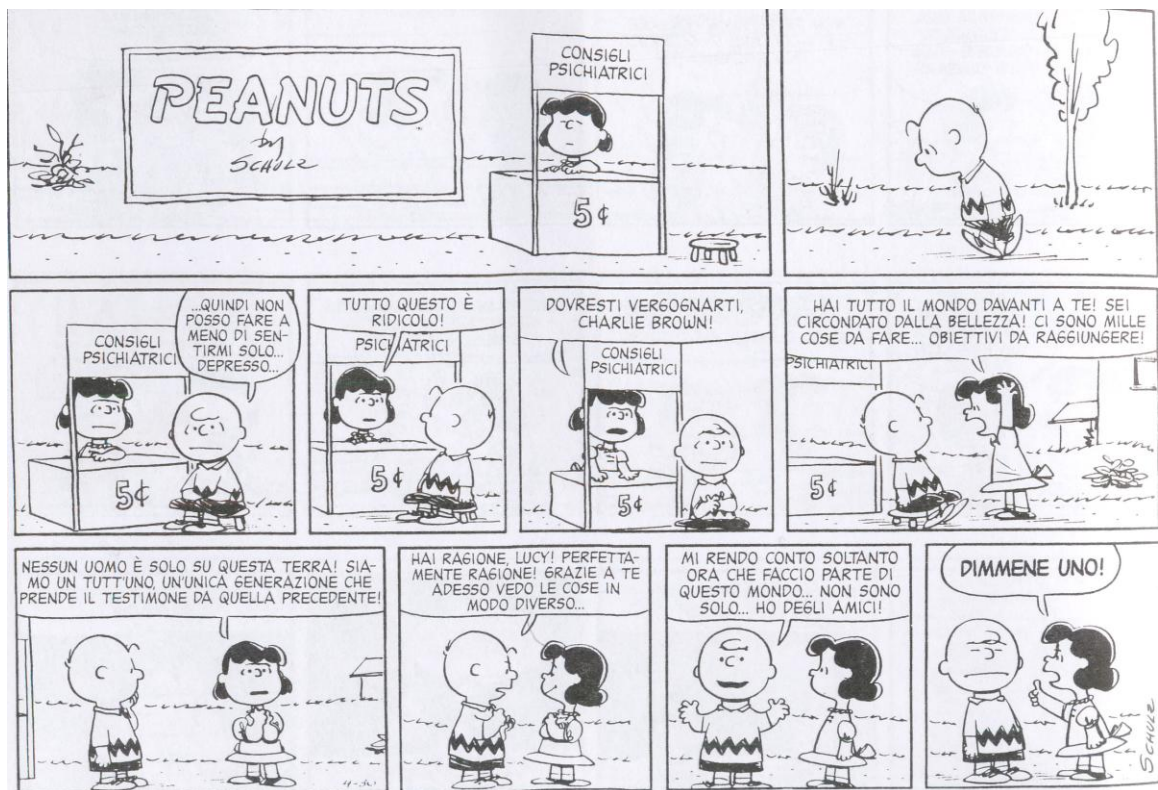
Le storie non avrebbero il medesimo significato, sostiene Schulz, se a viverle fossero i grandi. Talvolta, però, inevitabilmente se ne fa riferimento attraverso le parole dei piccoli, che comunque sono lasciati liberi di agire secondo i propri impulsi, ad assaporare e a conoscere il mondo che li circonda senza fare troppi danni.

Devono, in qualche modo, darsi una mano l'un l'altro:

Nel suo chioschetto, Lucy offre supporto psicologico per 5 centesimi: prezzo a prova di bambino. Alla fine degli anni '60 Lucy gestirà anche un chioschetto di biscotti al cioccolato: scienza e cibo sono messi sullo stesso piano, se possono far guadagnare tra i 5 e i 50 centesimi (Barretta, 2009/2010, p. 100).

Ci troviamo davanti bambini liberi di agire, ma la libertà di cui sono dotati giunge dall'abbandono.

Come spuntati accidentalmente in un campo di fiori, i *Peanuts* sono anche responsabili del proprio essere al mondo, oltre che delle loro azioni. Tutto ciò provoca uno smarrimento e una disperazione non da poco. Tra tutti i personaggi, quello che più degli altri incarna questa disanima è Charlie Brown.



(Immagine tratta da Schulz, 2008, p.52)

IV L'APPRENDIMENTO MULTISENSORIALE

La breve premessa che intendo fare prima del capitolo ha lo scopo di disambiguare (termine ormai molto caro a tanti motori di ricerca) il concetto di “multisensoriale” e il suo legame con la didattica.

L'insegnamento multisensoriale verte sull'impiego simultaneo della vista, dell'udito e del tatto per potenziare la memoria e l'apprendimento.

La fusione di elementi visivi, uditivi e cinestetico-dattili è sovente un buon metodo per l'apprendimento della lettura, soprattutto per quegli alunni riconosciuti con “DSA”, ovvero con disturbi speciali dell'apprendimento. I giovani affetti da dislessia, disgrafia o discalculia possono trovare giovamento dall'essere “alleggeriti” nel complesso compito di apprendere con gli stessi tempi degli altri.

Margaret Byrd Rawson, Presidente dell'odierna Associazione internazionale Dislessia, ha dichiarato:

*“Gli studenti dislessici hanno bisogno di un approccio diverso all'apprendimento della lingua scritta rispetto all'approccio comunemente utilizzato nelle classi. Necessitano di un approccio che procede più lentamente rispetto ai ritmi proposti dalla scuola; hanno bisogno di consolidare gli elementi di base della lingua scritta con attività che permettono di rafforzare l'apprendimento delle corrispondenze suono-segno, e con attività metafonologiche di fusione e segmentazione di parole in suoni. I sensi devono lavorare contemporaneamente per l'organizzazione consapevole dell'apprendimento della letto-scrittura.”*⁵¹

⁵¹ Cfr basilicomara.wordpress.com/category/senza-categoria/. Ultimo accesso 20 novembre 2013

Gli insegnanti che utilizzano questa metodologia mostrano ai bambini a come collegare i suoni al simbolo scritto. I bambini apprendono le corrispondenze alfabetiche ed imparano anche quale è l'attività motoria necessaria per rappresentare graficamente il simbolo o i simboli⁵².

Le recenti ricerche, alcune delle quali sostenute dal National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), dimostrano che questo tipo di approccio migliora i risultati del discente.

I bambini che hanno usufruito di interventi multisensoriali hanno acquisito una maggiore consapevolezza fonologica e una maggiore scioltezza nella decodifica.

È anche vero che recenti studi hanno permesso di ragionare non tanto sul metodo didattico e sul suo impatto sull'intelligenza del discente, quanto piuttosto alla capacità del discente d'imparare attraverso diverse tipologie di intelligenza.

⁵² È precipuo compito dell' INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, innovazione e ricerca evolutiva) delineare nuove strade per l'approccio didattico con alunni speciali. L'articolo è tratto da http://www.besimperia.it/bes/insegnamento_tisensoriale.pdf (ultimo accesso 6 novembre 2013)

IV.I LE INTELLIGENZE MULTIPLE

Howard Gardner definisce l'intelligenza "l'abilità occorrente per risolvere problemi o per creare prodotti che sono valutati in almeno una cultura".⁵³

Attraverso un lavoro di ricerca che ha abbracciato la biologia, l'antropologia, la psicologia cognitiva e dello sviluppo, la neuropsicologia e la psicomетria, Gardner traccia gli otto criteri necessari a capire se una determinata abilità possa essere considerata come un'intelligenza: la possibilità di isolarla per un danno al cervello, la sua presenza in soggetti speciali come gli *idiots savants*, i bambini con deficit, le persone prodigio o altri individui eccezionali, la sua connessione ad un identificabile gruppo centrale di operazioni che riguardano i processi dell'informazione o meccanismi che si occupano di uno specifico genere di input, una distintiva storia del modo in cui si è sviluppata tale abilità insieme con la definizione dei comportamenti che ne definiscono lo stato finale, una storia della sua evoluzione e una plausibilità della sua presenza, essere supportata da compiti sperimentali e psicologici e da ricerche psicomетriche, possesso di una predisposizione genetica che si cristallizza in un sistema simbolico.

Gardner ha presentato la sua teoria in *Frames of Mind* (trad.it. *Formae Mentis*), sottolineando il fatto che ad ogni individuo appartengono almeno sette abilità mentali indipendenti o intelligenze. Le operazioni centrali sono tra gli otto criteri che egli usa per valutare l'una o l'altra intelligenza candidata.

Stando a quanto dice Gardner, un'operazione centrale è un meccanismo che processa le informazioni di base, come una rete neurale nel cervello atta a esaminare uno specifico tipo di stimolo o un'informazione e li elabora mediante un processo.

⁵³ Cfr. www.unich.it Ultimo accesso 24 novembre 2013

Nel suo scritto *Formae Mentis* e nei più recenti sull'intelligenza naturalistica, Gardner ribadisce che ciascuna intelligenza potrebbe avere uno o più delle seguenti operazioni centrali (Cfr. www.unich.it)

INTELLIGENZE	OPERAZIONI CENTRALI
Intelligenza linguistica	Sintassi, fonologia, semantica, pragmatica
Intelligenza musicale	Tono, ritmo, timbro
Intelligenza logico-matematica	Numero, categorizzazione, relazioni
Intelligenza spaziale	Accurata visualizzazione mentale, trasformazione mentale delle immagini
Intelligenza corporeo-cinestetica	Controllo del proprio corpo, controllo nella presa degli oggetti
Intelligenza interpersonale	Consapevolezza dei sentimenti, delle emozioni, degli obiettivi e delle motivazioni delle altre persone
Intelligenza intrapersonale	Consapevolezza dei propri sentimenti, emozioni, obiettivi e motivazioni
Intelligenza naturalistica	Ricognizione e classificazione degli oggetti nell'ambiente

Nella sua teoria, Gardner usa la parola “intelligenza” per indicare due significati distinti: nel primo caso, l'intelligenza denota una caratteristica specie-specifica, ad esempio l'*homo sapiens* fa parte delle specie che possono utilizzare queste otto intelligenze, nel secondo l'intelligenza denota una differenza individuale.

Mentre tutti gli esseri umani posseggono tutte le otto intelligenze, ogni persona ha però la propria particolare miscela o amalgama delle intelligenze.

A questo ragionamento seguono tante definizioni per quante sono le

intelligenze individuate.

Bisogna però fare attenzione a non pensare che le definizioni presentate siano le uniche, e neanche che siano discriminanti: l'una intelligenza non esclude le altre.

In generale possiamo dire che le persone che non hanno alcun danno al cervello posseggono tutte le intelligenze, che essi amalgamano variamente per creare qualcosa che è significativo per loro, per rivestire un ruolo o portare a termine un compito.

Le intelligenze possono così essere definite:

- **Intelligenza linguistica:** permette agli individui di comunicare e di costruire il significato del mondo attraverso il linguaggio. I poeti esemplificano questa intelligenza nella sua forma matura. Appartiene agli studenti che amano giocare con le rime, che fanno giochi di parole, che hanno sempre una storia da raccontare, che acquisiscono velocemente altri linguaggi –incluso il linguaggio dei segni-
- **Intelligenza musicale:** permette alle persone di creare, comunicare e comprendere i significati dei suoni. Mentre i compositori e gli strumentisti mostrano chiaramente questa intelligenza, così gli studenti sembrano particolarmente attratti dal canto degli uccelli fuori della finestra della classe oppure costantemente tamburellano ritmi complicati con le loro matite sul banco.
- **Intelligenza logico-matematica:** permette agli individui di usare e di apprezzare le relazioni astratte. Gli scienziati, i matematici e i filosofi contano su questa intelligenza. Così gli studenti che analizzano attentamente le parti di un problema, personale o scolastico, prima di verificare sistematicamente le soluzioni.
- **Intelligenza spaziale:** rende possibile alle persone di percepire informazioni visive o spaziali, di trasformare tale informazione e di ricreare immagini visive tratte dalla memoria. Queste capacità ben

sviluppate sono necessarie nel lavoro degli architetti, degli scultori e degli ingegneri. Sono utili agli studenti che si trovano a leggere grafici e tabelle nei loro libri di testo, oppure a quelli che prima di scrivere un testo costruiscono una mappa concettuale delle loro idee, oppure a quelli che riempiono gli spazi vuoti intorno ai loro taccuini o biglietti di carta con complicati modelli. Mentre usualmente è legata ad una modalità visiva, l'intelligenza spaziale può essere utilizzata ad un alto livello anche dagli individui con impedimenti a livello visivo

- **Intelligenza corporeo-cinestetica:** permette alle persone di usare il proprio corpo, in parte o interamente, per creare prodotti o risolvere problemi. Gli atleti, i chirurghi, i danzatori, i coreografi e gli artigiani usano tale intelligenza. Questa capacità è anche evidente negli studenti che provano piacere nell'ora di ginnastica e nell'andare a scuola di danza, oppure che preferiscono lavorare praticamente su un progetto piuttosto che scrivere un testo breve, oppure che sono bravi a centrare un pezzo di carta arrotolata nel cestino della classe.
- **Intelligenza interpersonale:** abilità di percepire e interpretare gli stati d'animo, le motivazioni, le intenzioni e i sentimenti altrui. Ciò può includere sensibilità verso le espressioni del viso, della voce, dei gesti e abilità nel rispondere agli altri efficacemente e in modo pragmatico.
- **Intelligenza intrapersonale:** riconoscimento di sé e abilità ad agire adattivamente sulla base di quella conoscenza. Avere una accurata descrizione di sé; coscienza dei propri stati d'animo più profondi,
- delle intenzioni e dei desideri; capacità per l'autodisciplina, la comprensione di sé, l'autostima. Abilità di incanalare le propri
- e emozioni in forme socialmente accettabili.
- **Intelligenza naturalistica:** riconoscimento dei problemi

dell'ambiente (salvare l'ambiente dal degrado, dall'abbandono, dal depauperamento; per salvare specie animali dall'estinzione; per preservare foreste pluviali dalla distruzione totale che causerebbe cataclismi climatici; per proteggere animali dallo sfruttamento frenato, dall'abbandono, dalla vivisezione, dalla violenza imposta; per proteggere dall'estinzione piante tropicali medicinali utilizzate per combattere gravi malattie e forme tumorali; per ridurre l'inquinamento di intere regioni che provoca effetti devastanti sulla salute degli uomini; per rendere le nostre città più vivibili, i nostri cibi più sani, le nostre case più sicure).

Una nona intelligenza, quella esistenziale, dovrebbe essere quella che consente di saper riflettere sulle tematiche esistenziali, appunto.⁵⁴

Presupponendo teorie del genere, mi permetto di considerare a ragione anche il fumetto un *medium* didattico efficace, se non altro perché per sua stessa costituzione consente di mettere alla prova diverse abilità cognitive.

Ad oggi sono molte le sperimentazioni didattiche che si servono del fumetto, e un notevole ausilio per poterle conoscere ci viene offerto dal web.

Kelsey Allen ha firmato i contributi del sito⁵⁵ dal titolo esemplificativo: *Fumetti in classe: 100 suggerimenti, strumenti e risorse per gli insegnanti*, in cui si possono trovare svariate esperienze legate al fumetto e sperimentate con classi di diverso livello cognitivo.

Infine un progetto tutto italiano coniuga l'insegnamento alla *graphic novel*: *L'italiano con i fumetti*.⁵⁶

⁵⁴ Il test di Gardner per misurare dette intelligenze viene riportato alla fine del testo in appendice.

⁵⁵ <http://www.teachingdegree.org/2009/07/05/comics-in-the-classroom-100-tips-tools-and-resources-for-teachers/>

⁵⁶ <http://www.adgblog.it/2013/04/17/italiano-con-i-fumetti-livelli-a1-a2-b1-alma-edizioni/> ultimo accesso 20 novembre 2013

Si tratta appunto di una serie di graphic novels edita dalla ALMA Edizioni, suddivise per livelli (per il momento A1, A1/A2 e B1) che, combinando disegno e racconto, consentono allo studente (o al semplice lettore) di approcciarsi all'italiano e apprenderne i meccanismi grammaticali, poiché ad ogni storia seguono una serie di attività didattiche create ad hoc. Ad esempio, *Roma 2050 d.C.*, è adatto al livello A1, ed è una storia di fantascienza ambientata in un'Italia avveniristica annientata da catastrofi naturali e da guerre, in cui si combattono moderni centurioni romani e crociati veneziani.

Werther Dell'edera disegna i due protagonisti, Bruno e Anna, che cercheranno di cercare l'enigma di tanta devastazione.

Una storia italiana invece è appropriato per i livelli A1/A2, e ripercorre la storia d'Italia dalla Seconda Guerra Mondiale ad oggi, attraverso il racconto della vita del protagonista e del suo gruppo di amici disegnati da Giampiero Wallnofer.

Habemus papam è adatto ad un livello B1. Si tratta di un giallo ambientato durante il conclave. I protagonisti, disegnati da Giampiero Wallnofer, cercano di svelare un complotto internazionale ai danni dei cardinali riuniti in Vaticano.

IV.II FUMETTO E DIDATTICA DELLE LINGUE

Lo studio del fumetto applicato alla didattica ha origini piuttosto recenti, se consideriamo, peraltro, quanto tempo è occorso al fumetto affinché si affrancasse dal preconetto di essere unicamente uno svago ed unicamente rivolto al mondo infantile.

Il primo a parlarne è stato Gianni Rodari, che nel 1952 riconosce nel fumetto uno strumento di comunicazione autonomo e differente dal libro e dal cinema (Tirocchi, Prattichizzo, 2005, p. 37).⁵⁷

Soltanto a partire dal 1964 il fumetto è stato per così dire rivalutato, grazie anche a Umberto Eco che, in *Apocalittici e integrati*, individuava nuove categorie interpretative per affrontare la crescente centralità della comunicazione e delle sue tecnologie all'interno di una società italiana sempre più avviata verso la modernizzazione. È comunque innegabile che questo mezzo di comunicazione abbia preso spunto, specialmente per il genere realistico, dal suo “fratello maggiore” ovvero il cinema. Sergio Brancato non esita a dichiarare che “film e *comics* condividono sovente le medesime sostanze mitiche, gli stessi repertori narrativi, perfino comuni magazzini iconografici” (Brancato, 2000. p.94).

Lo si deduce dall'impaginazione delle tavole odierne, dalla complessità della lettura dei fumetti e persino dagli stessi piani prospettici nei quali si costruiscono vignette e scene cinematografiche. Vi è poi, per la musica come per i fumetti, il concetto di armonia, cioè quella scienza che “sa far stare insieme suoni diversi senza dissonanze, o sapendo far buon uso delle dissonanze che si producono” (Barbieri, 1998, p.193).

La polifonia è la caratteristica tecnica, presente nella musica e nella

⁵⁷ Nelle sue *Favole al telefono*, Rodari lascia spazio anche per raccontare la fiaba di un topo fuoriuscito dai fumetti, *Il topo dei fumetti*, appunto.

poesia, che si ritrova nelle storie a fumetti basate su un lungo lasso di tempo dove più voci si uniscono a formare un prodotto unico e armonioso.

È grazie a tale ampliamento di orizzonti che il fumetto ha ormai consolidato il suo *status* di prodotto letterario alla stregua di altri mezzi di comunicazione cosiddetti *nobili* quali il cinema o la poesia. Tutto ciò è avvenuto ovviamente per gradi, in quanto il fumetto è cresciuto e si è modificato nella sua struttura grazie all'evoluzione della grafica, all'uso sempre più sofisticato del colore ed al supporto di sempre più complesse tecnologie che hanno reso il fumetto ormai partecipe della vita sotto gli aspetti più svariati, da quello storico a quello sociale, politico, letterario, occupando a pieno titolo un posto significativo tra i mezzi di comunicazione di massa, in quanto si rivolge ad un pubblico socialmente e culturalmente diversificato. La comunicazione, come è noto, si realizza attraverso il linguaggio "in senso lato", inteso come insieme di regole per produrre e mettere assieme dei segni con cui farsi capire (Barbieri, op. cit).

Per diversi anni il fumetto è stato tuttavia considerato come simbolo per eccellenza di una produzione di scarso livello qualitativo, prodotto di intrattenimento popolare e genere di consumo culturale iperleggero, spesso ritenuto infantile e sottovalutato come forma narrativa.

Innanzitutto è bene dire che definire i fumetti come qualcosa per bambini non è di per sé del tutto errato, se non si considera l'essere "infantile" come qualcosa di negativo, equiparato a qualcosa di stupido o eccessivamente disimpegnato: del resto i disegni colorati e la scrittura chiara ed essenziale non implicano, per essere compresi, i molteplici passaggi mentali di cui in genere un adulto è capace.

Il fumetto è uno dei primi mezzi attraverso i quali i bambini si accostano alla lettura.

Una ricerca compiuta dall'ISPO⁵⁸ vede i fumetti come lettura preferita su favole ed altri generi letterari dai bambini tra i 6 e i 13 anni; questo dato è tutt'altro che trascurabile, e gli studi succedutisi, e la loro applicazione pratica, ne sono un esempio.

Una delle prime teorie elaborate nel 1991 è stata quella di Allan Paivio, autorevole professore di psicologia presso la University of Western Ontario. Il docente si è occupato della teoria della doppia codifica (la *dual coding theory*) (Paivio, 1991, p.12), ovvero l'esistenza di due sistemi per codificare un'informazione.

I due sistemi sono, per l'appunto, differenti: uno è verbale, l'altro no (Paivio, 1991, pp 255-287).

Il primo sistema si avvale degli stimoli verbali, le cui unità vengono chiamate *logogeni*, e servono per esprimere parole in modo sequenziale; il secondo sistema si avvale di input visivi, le cui unità sono definite *immagini*, fondamentali per la creazione di immagini mentali.

I due sistemi sono regolati in modo tale che le informazioni siano rimandate dal primo al secondo, o viceversa. Quindi l'informazione presente in uno solo dei due sistemi innesca un processo di decodifica nell'altro, attraverso le connessioni referenziali. Ad esempio, se mi viene richiesto di parlare del mio luogo di lavoro, posso rappresentare il mio ufficio disegnandolo o descrivendolo a parole, e ciò significa che il sistema verbale e quello non verbale sono interconnessi e ad un input possono rimandarmi ad un'immagine o suscitarmi una descrizione verbale.

Diremo quindi che un'immagine può richiamare una parola, o una parola suscitare un'immagine. L'apprendimento dell'informazione avviene attraverso l'esperienza, che è l'unica che può farci acquisire un magazzino di informazioni tali da mettere in correlazione soggetto-nome. In conclusione, la conoscenza, secondo lo psicologo, è la capacità d'integrare

⁵⁸ L'ISPO è l'Istituto per gli studi sulla pubblica opinione, fondato negli anni '80 da Renato Mannheimer.

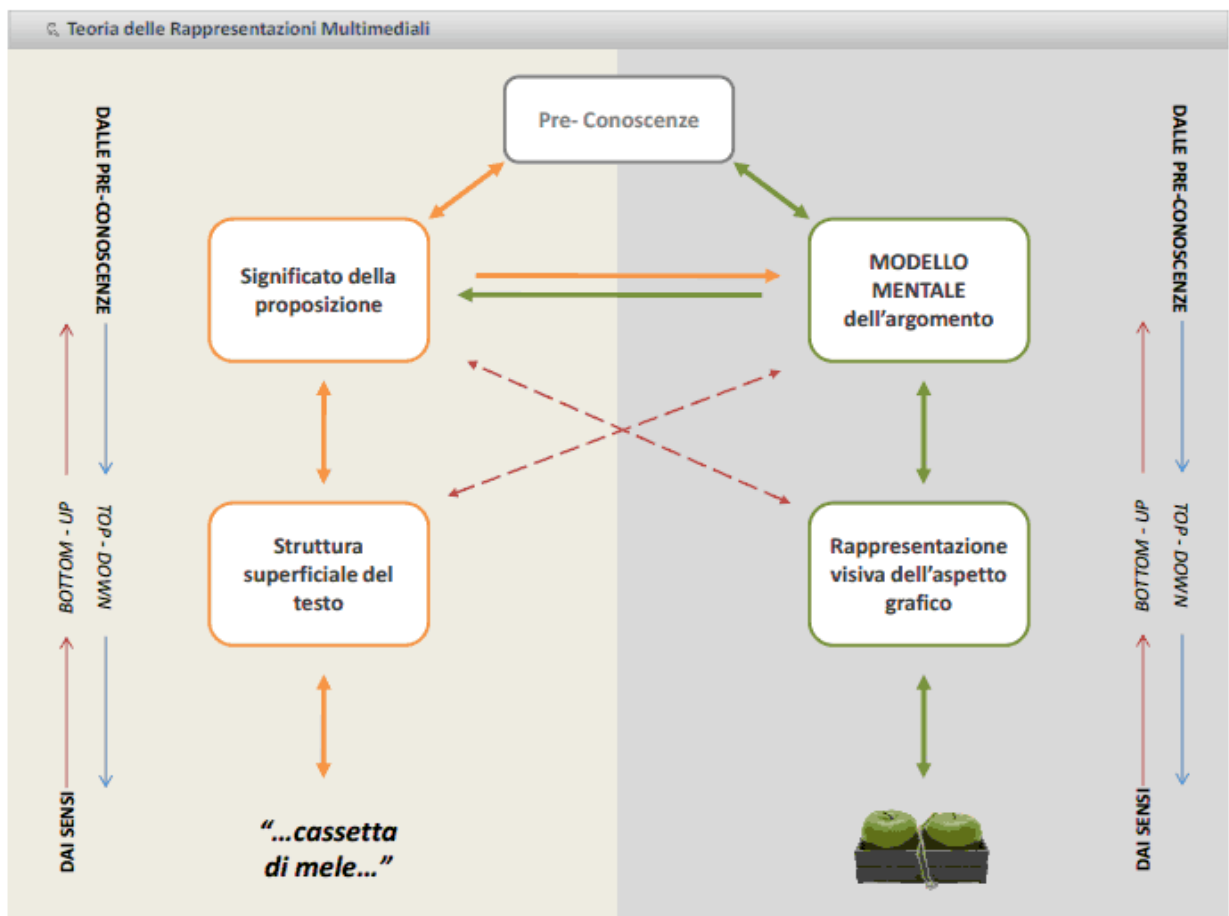
l'informazione verbale e visiva e associare questa ad altre informazioni di natura semantica. La teoria trova applicazione nella mnemotecnica, ovvero la capacità di memorizzare, e nel *problem-solving*, locuzione che sta ad indicare il “modo” giusto per risolvere un problema, e per l'apprendimento di una lingua o di un concetto. La teoria viene applicata ai bambini che imparano a leggere, ai quali viene sottoposta un'immagine che reca vicino il nome della figura raffigurata.

In questo modo l'associazione figura-nome è immediata e viene accresciuto di pari passo il magazzino di rinvii dei due sistemi.⁵⁹

Wolfgang Schnotz nel 2001 elabora la teoria delle rappresentazioni multimediali (Schnotz, 2011, pp.103-135), in cui, come anticipa la denominazione della teoria, partecipano alla comprensione del messaggio le rappresentazioni esterne (testo e figure) insieme a quelle interne (modelli mentali o immagini mentali); formano, insieme, una conoscenza multimediale. Schnotz distingue due tipi di rappresentazioni esterne, quelle verbali -come il testo scritto-, e quelle pittoriche -le immagini-, mentre non distingue quelle interne, che possono essere contemporaneamente verbali e pittoriche.

Il modello di apprendimento elaborato da Schnotz si avvale di uno schema esplicativo, diviso essenzialmente in due parti: a sinistra vi è la parte verbale mentre a destra la parte pittorica. Per comprendere il testo ci costruiamo una rappresentazione mentale della sua struttura superficiale. Solo dopo elaboriamo il significato del testo, fabbricando un modello mentale di ciò che abbiamo acquisito, secondo il seguente schema:

⁵⁹ La teoria di Paivio si poneva in contrapposizione con le teorie comportamentiste e positiviste, che definiscono un oggetto tramite l'“etichettamento” a questo di un nome.



(immagine tratta

da: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXhcHByZW5kaW1lbnRvbXVsdGltZWRpYWxlfGd4OjE4MTY4Njk2ZWQ3ZjRlZjE>. Ultimo accesso 8 settembre 2013)

Come ci indicano le frecce doppiamente direzionate, il modello mentale che costruiamo si avvale sia delle informazioni che vengono dai sensi (bottom up) che dalle conoscenze precedenti (top-down).

Se al contrario percepiamo un'immagine, ricreiamo una rappresentazione visiva del suo aspetto grafico, aggiungendo il significato dopo.

L'elaborazione semantica, e quindi del significato testuale, è richiesta anche per l'elaborazione della figura. Dallo scambio continuo tra un sistema di relazione e l'altro, e al gioco di rimandi tra immagine e campo semantico (rappresentato dalle frecce diagonali) notiamo come non esista un rapporto uno a uno tra rappresentazioni interne ed esterne, ma un testo

esterno può generare un'immagine testuale e/o un'immagine mentale, come una figura esterna può generare una rappresentazione interna verbale o visiva.

Un'altra teoria rilevante in merito è quella di John Sweller e Paul Chandler (Chandler, Sweller, 1991, pp. 293-332), i due psicologi australiani che ragionarono sul carico cognitivo, ovvero sul carico di lavoro che compie un soggetto per semplificare un concetto prima di apprenderlo.

Per spiegare meglio: se fossimo impegnati ad apprendere nozioni di anatomia, e nella nostra pagina figurasse un corpo e sotto di esso l'elenco delle sue parti, non sarebbe immediato a quale parte corrisponda ogni nome. Pertanto bisognerà prima fare l'operazione di associare immagine e nome. Questo ci comporta un lavoro in più che non è funzionale di per sé alla comprensione del concetto.

Per cui riducendo il carico cognitivo, inutile al raggiungimento dell'obiettivo, la comprensione sarà più immediata. Per alleviare o annullare il carico cognitivo i due studiosi hanno elaborato quattro metodi:

- Utilizzare una strategia goal-free che elimini ciò che può causare un carico (ad esempio creare delle note al testo che spieghino parole particolari, in modo da evitarne la ricerca)
- Fornire esercizi svolti a supporto del compito da svolgere (ad esempio una serie di operazioni di cui la prima svolta)
- Fare attenzione a non dividere l'attenzione (ad esempio mostrando un'immagine da una parte e la didascalia troppo distante)
- Evitare la ridondanza delle informazioni

Un'ultima teoria è quella di Richard Mayer (Chandler, Sweller, 1991, p. 55), che forte dei concetti della doppia codifica di Paivio e di quello di carico cognitivo della scuola australiana, ha elaborato la teorica cognitiva dell'apprendimento multimediale.

L'apprendimento multimediale avviene dall'acquisizione di stimoli esterni: parole, testo scritto e figure. Ognuno di questi fa ingresso nella nostra mente, nella memoria sensoriale, attraverso orecchi e occhi, e qui rimangono per un brevissimo tempo, riposti nel sistema sensoriale visivo e in quello uditivo.

Le informazioni inizialmente selezionate vengono trasmesse alla memoria di lavoro, che mantiene l'informazione e la elabora, distintamente tra la sua componente fonologica (per il materiale verbale) e la visuospaziale (per quello pittorico).

Focalizzate le informazioni rilevanti, vengono integrate con le conoscenze precedentemente acquisite, generando il modello integrato di conoscenza.

È proprio l'abilità di assemblare un modello integrato di testo e illustrazioni che facilita la comprensione di un brano e la conseguente assimilazione.

Gli obiettivi dell'apprendimento multimediale sono il ricordo, come abilità di riprodurre e riconoscere un oggetto e la comprensione, come abilità di comprendere ciò che si studia per utilizzarlo in situazioni nuove.

I principi cui ricorrere per la costruzione di una presentazione multimediale coerente per Mayer sono sei (Chandler, Sweller, 1991, pp. 55-60).

Il primo principio è quello multimediale: si apprende meglio utilizzando testo e immagini insieme; il secondo è quello della vicinanza spaziale e temporale: si apprende meglio se parole e immagini sono vicine sul supporto; il terzo è la rilevanza o coerenza del materiale: si apprende meglio se le informazioni da apprendere non sono eccessive, il quarto è l'utilizzo della modalità diversa, ovvero un'equa distribuzione delle informazioni tra i vari sensi; il quinto è quello della non ridondanza delle informazioni e in ultimo quello della personalizzazione, secondo cui si

apprende meglio da una spiegazione in stile non-formale rispetto ad uno stile formale.

Se ci avvaliamo delle teorie sopracitate per applicarle all'apprendimento delle lingue, poiché parliamo di immagini e parole, il fumetto appare il veicolo più appropriato.

Del resto è proprio grazie alla vita a fumetti dei personaggi dei libri di inglese che i giovani si formano, è il caso di dirlo, sulla nuova lingua.

Il metodo naturale di Hans Henning Orberg, negli anni sessanta, ha esteso lo stesso metodo sopracitato anche allo studio del latino.⁶⁰

I fumetti e le graphic novel possono essere usati nelle classi di ESL e EFL per incoraggiare gli studenti a leggere.

I recenti studi di Luciana Brandi, docente di linguistica presso l'Università di Firenze, avvalorano questa tesi.⁶¹

Poiché l'habitat linguistico, se così possiamo chiamarlo, che maggiormente consente l'apprendimento di una lingua è quello in cui detta lingua viene adoperata naturalmente per la comunicazione, allora l'ambiente famiglia o scuola, è il migliore per favorire l'apprendimento di una seconda lingua perché ricrea le situazioni naturali in cui ci si esprime. Alcuni aspetti della lingua esigono uno studio consapevole (ad esempio se vogliamo apprendere un linguaggio tecnico relativo alla medicina, o all'ingegneria), ma per i fondamenti di una lingua un contesto in cui ci si concentra sulla comprensione o sull'espressione di un'idea, di un messaggio, è situazione ideale riuscire a pensare nella nuova lingua.

⁶⁰ Orberg ha scritto un testo dal titolo *Lingua latina per se illustrata*, in cui in 35 capitoli, attraverso le avventure di uno schiavo sfuggito al proprio *dominus*, espone in modo via via più complessa, la grammatica latina.

Bisognerebbe domandarsi se, nel caso del latino, sia improprio avvalersi di un metodo che tratta la lingua come fosse ancor oggi parlata. Per quanto costituisca il substrato dell'italiano, è uno sforzo non indifferente immaginare le situazioni di vita quotidiana con Mater e Pater, con probabili figlioli al seguito. Per tutti quei termini privi di un corrispettivo latino, come il telefono, il computer, il frullatore e tutti quegli oggetti e concetti entrati in un periodo relativamente recente nel nostro linguaggio, si sarebbe forse costretti a ricorrere a improbabili adattamenti forzando la naturalezza della lingua.

⁶¹ <http://insegnoitaliano.indire.it/materiali/letture/brandi.pdf> (ultimo accesso 7/11/2013)

Dunque sono basilari per lo studio di L₂ argomenti concreti. Inoltre è importante concentrare l'attenzione su contenuti accessibili, non artificiali: non serve far apprendere come si dice “Giovanni ha una camicia rossa” se non ci sono né Giovanni né la camicia, perché per lo studente non esiste in concreto la situazione e non c'è motivazione per imparare a verbalizzare qualcosa che non serve. L'interazione linguistica tra bambini è contrassegnata da proprietà simili: quando un bambino sa che l'altro bambino possiede soltanto come L₂ quella che per lui è la lingua nativa, non parlerà mai di cose che non sono contestualmente presenti, che non stanno facendo insieme. I fattori macroambientali che determinano l'ambiente linguistico per l'apprendimento di L₂ sono la naturalezza dell'ambiente, il ruolo dell'alunno nella comunicazione, la disponibilità di referenti concreti.

Oltre a questi elementi, definiti dalla Brandi “macroambientali”, ne possiamo accostare altri, “microambientali”, come ad esempio la salienza, cioè il risalto o semplicità con cui una struttura viene udita o vista (es. una parola grammaticale vs. un morfema).

Ad esempio, per l'alunno è più semplice acquisire la parola “mela” che una preposizione semplice. Pertanto, soprattutto all'inizio, l'apprendimento non seguirà la correttezza linguistica.

Un altro elemento è la frequenza con cui ricorre una certa struttura della lingua seconda e il *feedback*, o risposta che l'ascoltatore dà alla lingua dell'apprendente.

Può essere costituito dalla correzione o approvazione, come pure dall'espansione.

Bisogna sottolineare che anche per l'apprendimento di L₂ è necessario estendere o modificare l'input, restituendo un feedback che contenga una correzione implicita, che non censuri lo sforzo comunicativo ma ne accolga l'impegno (in luogo di “non devi dire così” si preferisce “forse intendi dire

così”).

Certo il ruolo della prima lingua è innegabile, così come l'alunno tenderà sempre a plasmare la grammatica e la sintassi della nuova lingua sulla propria; proprio per questo i bambini che ancora non hanno acquisito bene le regole della struttura linguistica naturale sono portati ad apprendere meglio una L₂: non ne sporcano la forma con inferenze provenienti dalla prima.

L'insegnamento per L₂ deve, in sintesi, basarsi su questi elementi:

1. Accentuare l'esposizione alla comunicazione naturale, cioè a quel tipo di scambio linguistico ove l'attenzione è maggiormente rivolta al contenuto piuttosto che alla forma; di conseguenza, non fare domande che non siano domande reali, e non pretendere risposte diverse da quelle che darebbe un parlante (es. Come ti chiami? Giovanni vs. Mi chiamo Giovanni); se desideriamo in risposta frasi complete, allora formuleremo la domanda in modo che espliciti tale risposta in modo naturale; non correggere mai grammaticalmente, o non fare lezioni di grammatica nel corso di una comunicazione naturale; incoraggiare situazioni in cui gli apprendenti interagiscano con i parlanti della lingua seconda.
2. Prevedere una fase di silenzio: dunque non forzare gli studenti a produrre L₂ nelle prime settimane e accettare risposte fisiche o in lingua nativa.
3. Uso di referenti concreti: usare come argomento di lezione oggetti e attività indicabili, alla portata attentiva.
4. Conoscere le motivazioni degli studenti e impiegarle nella lezione (es. canzoni per gli studenti di lingua inglese, ecc.).
5. Creare tipi di attività che non producano negli allievi imbarazzo nel caso di errori (es. role playing)”.⁶²

⁶² <http://insegnoitaliano.indire.it/materiali/letture/brandi.pdf> (ultimo accesso 7/11/2013)

In tutte le teorie di acquisizione di una L₂ l'input gioca un ruolo molto importante e un' importante forma di input è la lettura: essa può aiutare nello sviluppo del vocabolario e “[...] Nagy, Herman, and Anderson (1985) concordano che prendere il significato delle parole dalla lettura è 10 volte più veloce che con un intensivo studio del vocabolario” (Krashen, 1993, p.15). La lettura può inoltre agevolare altre abilità, come “confermano parecchi studi secondo i quali chi legge di più nella L₂ sa anche scrivere meglio in quella lingua” (Ib. p. 7).

Quindi la lettura può giocare un ruolo importante nelle classi di L₂.

Il fattore principale nello sviluppo delle abilità di lettura è la quantità di tempo che uno studente vi dedica (Cummins, 2003, pp. 2-33).

Uno dei modi con cui gli insegnanti di ESL/EFL possono aumentare il tempo che i propri studenti dedicano alla lettura è l'utilizzo del fumetto e delle *graphic novel* che possono essere particolarmente utili nelle classi di L₂. Non solo forniscono agli studenti un input comprensibile e contestualizzato ma possono anche coinvolgerli e permettere loro di esplorare ulteriori fumetti, giornali, vignette e altri supporti di lettura anche in modo autonomo.

Graphic novel e fumetti hanno a che fare con il linguaggio in modo diverso dai libri: di solito gli autori dei fumetti tendono a catturare il linguaggio parlato così com'è, completo di esitazioni modi di dire e slang. Infatti “[...] i fumetti [possono essere usati] come mezzo per aiutare gli studenti a mettersi in contatto con ‘l'ambiguità dell'inglese parlato’, presentando “agli apprendenti ellissi, fusioni, lessico ambiguo, linguaggio non verbale, e frasi di routine o modi di dire” (Cary, 2004, p. 33).

Questi sono aspetti del linguaggio parlato che i libri di testo potrebbero non trattare o prendere in considerazione in modo poco approfondito. I fumetti, inoltre, mettono ognuno di questi aspetti nel giusto contesto e li rendono rilevanti per chi studia una L₂.

I fumetti, soprattutto le strisce brevi, sono collegate all'umorismo e questo aspetto può essere utile per introdurre ai discenti la cultura e l'umorismo dei parlanti inglesi. Cary risponde alla domanda "I giochi di parole in molti fumetti li rendono troppo difficili [...] per i principianti di una L₂?" affermando che "Se letti da soli sì, anche con un buon dizionario bilingue". Egli raccomanda infatti "una discussione facilitata dal docente in cui il lavoro dei principianti con parlanti nativi o con studenti di un livello L₂ più avanzato può essere utile per capire questi giochi di parole e può rendere un fumetto che prima sembrava essere illeggibile e impenetrabile e soprattutto frustrante, in qualcosa di comprensibile, divertente e piena di significato (Cary, 2004, p. 69).

In questo caso non solo i fumetti permettono di sorridere, ma portano anche a discussioni produttive e rilevanti nelle classi di L₂.

D'altro canto però, non tutti i fumetti e le *graphic novel* sono una lettura leggera.

Nel corso degli ultimi anni sempre più fumetti e *graphic novel* sono sembrati essere indirizzati a lettori di temi più seri come relazioni familiari, guerre, problemi di attualità e così via. Parecchie altre *graphic novel* hanno vinto premi meritevoli come il premio *Pulitzer*, l'*Hugo award*, e il *World Fantasy Award*.

Con questa maturazione le *graphic novel* si sono allontanate dai lettori bambini e si sono avvicinate ad una fascia d'età diversa.

Così come la lettura di un libro o una rivista richiede un certo *set* di abilità, allo stesso modo ciò accade nella lettura di un fumetto o di una *graphic novel*. Essi sono chiamati "Letteratura visiva" quando gli studenti hanno bisogno di imparare a riconoscere certi simboli e decodificare il loro significato, molti nella stessa maniera di quando si leggono testi. Nel caso di fumetti e *graphic novel* gli elementi della letteratura visiva includono i simboli visuali che i fumetti usano per rappresentare il mondo fisico. Per

esempio, come si diceva prima, due o più linee ondulate che salgono verso l'alto da qualcosa indicano fumo. Aggiungendo delle mosche indicano cattivo odore. Linee parallele dietro una persona o una macchina indicano movimento. I *balloon* cambiano forma se indicano che una persona pensa, parla o grida. Inoltre gli autori spesso indicano linee a puntini o tratteggiate per mostrare invisibilità o “X” utilizzate al posto degli occhi per rappresentare la morte.

Gli studenti di ESL/EFL che hanno letto fumetti nella loro lingua madre probabilmente saranno più capaci di decodificare simboli nei fumetti. Per esempio “sanno che un testo largo non dentro un *balloon* è tipicamente un effetto sonoro e che un elenco di simboli senza senso come #?”@?#*?! non sono del tutto senza senso ma sono una volgarità che farebbero arrossire un marinaio” (Cary, 2004, p. 62).

Dall'altro lato i fumetti provenienti da diverse parti del mondo hanno sviluppato il proprio codice visivo personale. I fumetti asiatici usano simboli diversi da quelli europei o nordamericani. Mentre gli studenti potrebbero essere in grado di discernere induttivamente il significato della maggior parte dei simboli, i docenti dovrebbero essere consapevoli che alcuni simboli potrebbero essere fonte di confusione per gli studenti.

È possibile utilizzare diverse attività per preparare gli studenti alla lettura di un'intera graphic novel o fumetto o a sé stanti per entrare a contatto con la L₂.

Le attività potrebbero essere: comprensione dei simboli visivi, riempire il testo, ordinare le vignette, creare dei fumetti, intuire la traduzione corretta di frasi e/o parole.

IV.III L'IMPORTANZA DELLE IMMAGINI: USO DEL FUMETTO NELL'ACQUISIZIONE DI UNA L₂

I giovani studenti che si apprestano a studiare una lingua straniera potrebbero trovarsi ad affrontare numerose sfide personali: alcuni studenti possono essere intimiditi di fronte alla grande quantità di testo presente nei libri tradizionali, altri trovano un lessico estraneo troppo ricco e difficile da memorizzare o troppo distante culturalmente; altri invece riescono a capire perfettamente ogni parola, ma non sono in grado di utilizzarle in un contesto appropriato. Uno strumento letterario che potrebbe aiutare a colmare queste lacune è il fumetto.

Questa ricerca vuole proprio concentrarsi sull'acquisizione di un vocabolario dell'ESL e per questo motivo ho scelto le strisce dei *Peanuts* di Schulz: per la loro schematicità, per la presentazione di scene della vita quotidiana (alcune simili a quelle degli studenti⁶³, altre diverse per fattori culturali o temporali⁶⁴) in cui compaiono numerosi vocaboli e infine per la semplicità dei disegni che non distraggano eccessivamente i ragazzi, ma anzi catturino la loro attenzione.

Amy Baker (Baker, 2011) sostiene:

Molti esperti in materia di alfabetizzazione hanno riconosciuto che il fumetto è un meraviglioso strumento per coinvolgere il lettore riluttante e per avere importanti benefici letterari, come attrarre i lettori riluttanti e insegnare temi letterari. In Graphic Novels as Educational Heavyweights Jonathan Seyfried descrive l'attuale tendenza a perdere lettori [...].

E afferma poi:

Eppure, quasi come se si rispondesse a una chiamata di soccorso, è arrivato sulla scena un nuovo tipo di libro: la graphic novel. Questo genere

⁶³ Lavarsi su "ordine" dei genitori, avere una sorellina, fare merenda, aspettare Babbo Natale...

⁶⁴ Bere la *root-beer*, avere un amico di penna in "carta e ossa", giocare a campana...

rivitalizzato non solo ha salvato il giorno per la lettura piacevole, ma si è anche rivelata un'importantissima risorsa per l'insegnamento di temi avanzati nella letteratura e nella cultura visiva.

Con i loro colori vivaci e personaggi familiari, i fumetti sono più attraenti rispetto al testo tradizionale. Il fumetto rappresenta qualcosa di diverso ed eccitante senza sacrificare componenti quali trama, vocabolario, e altri importanti per la comprensione della lettura. Per queste ragioni e molte altre, il fumetto potrebbe svolgere un ruolo importante nell'acquisizione per gli ELL (*English Language Learners*).

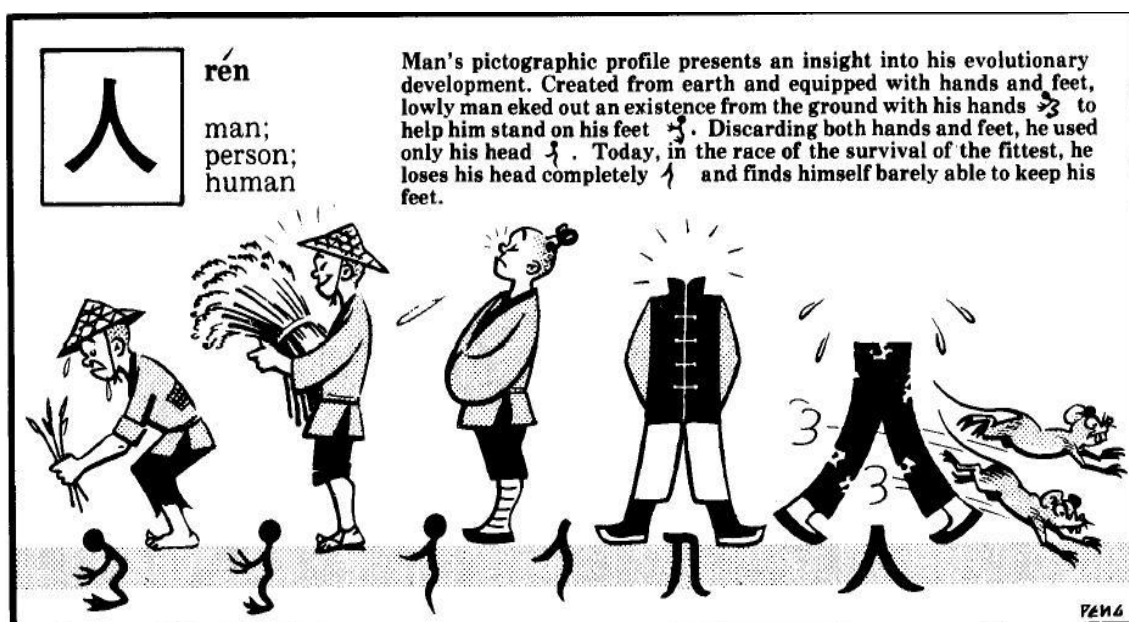
Fleming e Levie (Baker 2011) definiscono il messaggio come un “modello” di segni (parole, immagini, gesti), prodotto allo scopo di modificare il comportamento psicomotorio, cognitivo, affettivo di una o più persone (Anglin, G., Tower, R., Levie, H, 1996). Pertanto il disegno del fumetto incarna perfettamente questo modello e può essere un valido strumento di interpretazione e apprendimento.

È utile riprendere qui la teoria della doppia codifica (*Dual-Coding theory, DCT*) di Allan Paivio, secondo la quale esistono due maniere di codificare: una verbale e una non verbale (immagine); esse sono processate in modo differente e lungo recettori diversi nella nostra mente e creano rappresentazioni separate per le informazioni processate da ogni canale di acquisizione. Nella fattispecie l'emisfero sinistro del cervello elabora gli input verbali, l'emisfero destro quelli non verbali (Di Sparti, 1995, p. 25). Sia i codici verbali che quelli visivi entrano in gioco nel momento di richiamare alla mente un'informazione già acquisita, dal momento che l'interazione di questi due fattori paralleli contribuisce alla comprensione, archiviazione e quindi del richiamo di una data informazione.

Esemplificando, lo stimolo mentale legato alla parola “gatto” automaticamente richiama nella nostra mente sia l'immagine concreta del felino, sia la sua rappresentazione verbale. La possibilità di codificare un

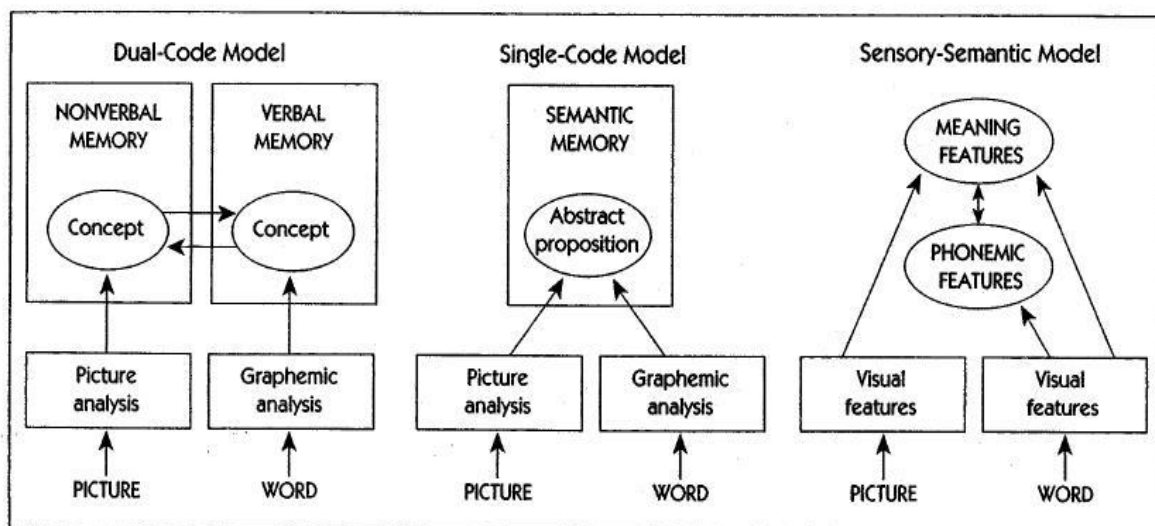
unico stimolo in due maniere diverse aumenta la possibilità di ricordare quel dato stimolo rispetto a un'eventuale singola codifica.

In qualche modo è esattamente ciò che avviene nelle lingue orientali con i pittogrammi, in cui linguaggio verbale e non verbale si fondono in un unico carattere.



Per questo motivo l'utilizzo del fumetto (esempio cardine dell'associazione di linguaggio verbale e non verbale) nell'apprendimento di una lingua straniera diviene attuazione pratica della DCT.

C'è poi chi (come Anderson, Kieras, Kosslyn, Pylyshin, Rieber, Shepard; p. 276), sostiene invece la tesi di un modello di codifica singola (SCT), in quanto ritiene che l'informazione visiva sia trasformata in una proposizione astratta immagazzinata nella memoria semantica, un sistema singolo che agisce in modo diverso dalle parole.



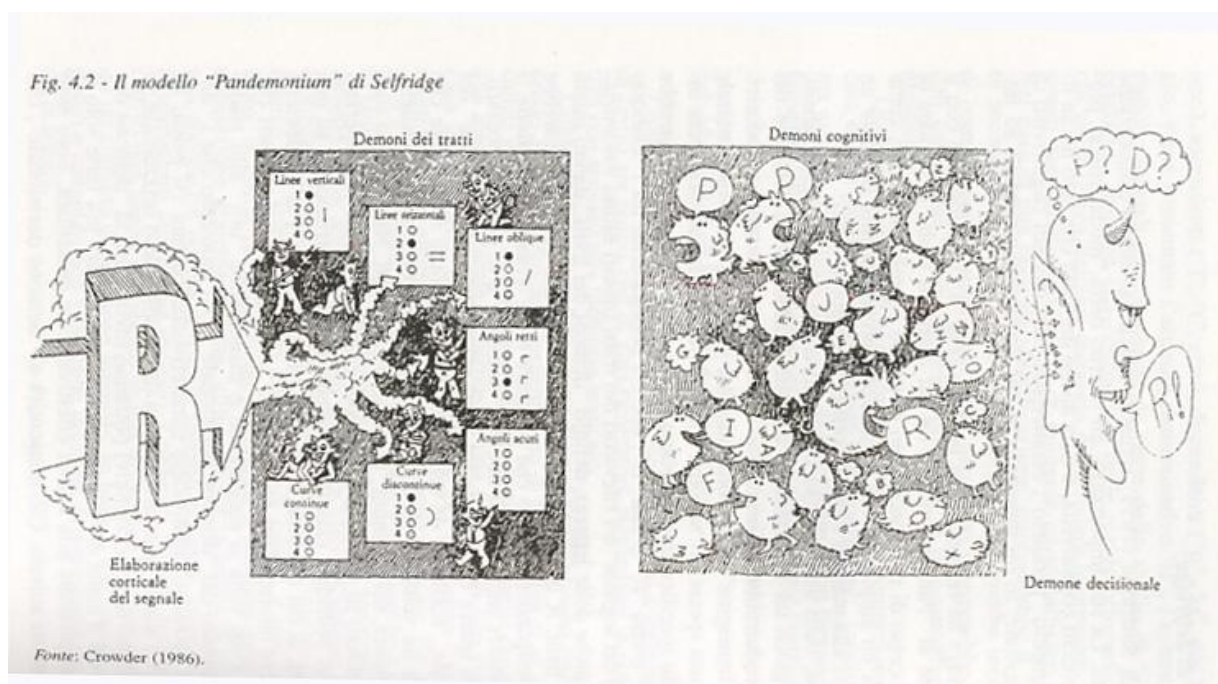
Nelson (Ibid.) propone un Sensory-Semantic Model per spiegare la superiorità dell'immagine rispetto alla parola: la probabilità che un'immagine sia processata semanticamente è maggiore che nelle parole.

Massaro, Coltheart, Selfridge et al. (Ibid.) vedono infine nel riconoscimento dei tratti di una lettera già una codifica.

Dato uno stimolo costituito da una lettera dell'alfabeto, entrerebbe in gioco un meccanismo definito "elaborazione corticale del segnale" che produrrebbe un'immagine denominata in termini metaforici "demone dell'immagine". Ciò consentirebbe al sistema nervoso centrale di disporre di una specie di "sagoma" della lettera (la sagoma ad esempio, potrebbe essere una "P" o una "R" o una "B" ecc). I collegamenti tra "l'elaborazione corticale del segnale" e i rilevatori dei tratti (Questi ultimi evidenziano le caratteristiche delle lettere), definiti "demoni dei tratti" danno inizio all'analisi dei tratti. A questo punto ciascun demone è in grado di contarli. Ad esempio la lettera E possiede tre tratti orizzontali e il "demone" del tratto orizzontale, "eccitato" da tale tratto, sarà in grado di stabilire che esso è presente tre volte.). [...]

Nello stadio successivo entrerebbero in funzione i "demoni cognitivi" [...]; ognuno corrisponde ad una specifica lettera di cui contiene le diverse caratteristiche. Più il "demone cognitivo" riceve informazioni positive dai demoni relativi ai tratti ce possiede più [...] manderebbe urlì al demone

decisionale” (Baldi, 2003, p.73).



Tutte queste teorie riconoscono grandissima importanza all'immagine per la comprensione e la decodifica di un dato.

Il fumetto, che unisce in sé aspetti verbali (nella riproduzione dei dialoghi), grafici (parole scritte) e visivi (i disegni), costituisce quindi un preziosissimo strumento. Inoltre la sua ricchezza linguistica, colma di humour, slang, linguaggio parlato, è un importante aspetto da tenere in considerazione nel suo impiego come strumento didattico.

Comics strips [can be used] as a means to help students deals with 'the ambiguity, vagueness and downright sloppiness of spoken English [by introducing] language learner to ellipsis, blends, nonwords, vague lexis, confirmation checks, contrastive stress, new topic signals, nonverbal language, mitigators [and] routine/ritual phrases” (Derrick, 2008)

La presenza dell'umorismo aiuta inoltre i giovani studenti a entrare meglio nella cultura, ovviamente se supportati adeguatamente dall'insegnante se il loro livello bilingue non è adeguato.

Ricercatori come Levie e Lentz, Levin, Anglin e Carney (Derrick, 2008) hanno evidenziato alcune principali funzioni dell'uso delle immagini nella lettura:

- I. Attenzionale:** le immagini o le parti grafiche catturano l'attenzione verso il contenuto del materiale facilitandone la memorizzazione;
- II. Affettiva:** le immagini influenzano le emozioni e gli atteggiamenti;
- III. Cognitiva:** l'uso cognitivo delle immagini coinvolge l'utilizzo di disegni per aumentare la comprensione di un testo (ad esempio nelle immagini semplificative di un manuale di istruzioni), per migliorare la memoria;
- IV. Rappresentativa:** le immagini ripetono il contenuto del testo o si sovrappongono a esso;
- V. Organizzativa:** le immagini aumentano la coerenza del testo;
- VI. Interpretativa:** le immagini aiutano il lettore ad avere un'idea più concreta del testo;

Tutte queste funzioni sono state prese in considerazione nella preparazione dei test da sottoporre agli studenti, per verificarne l'efficacia nell'apprendimento.

V ESPERIENZA A SCUOLA

V.I IL PROGETTO

Sulla base della mia passione per i fumetti e delle letture intraprese, ho ideato un'esperienza da condurre a scuola per valutare, a livello pratico, la validità del fumetto come supporto didattico per l'insegnamento dell'inglese L₂.

Ritengo infatti che il supporto iconico non soltanto faciliti la comprensione del significato perché più immediato (tanto in una L₁ che in una L₂), ma verrebbe anche alleggerito il carico cognitivo di cui parlano John Sweller e Paul Chandler.

Con l'impiego di strisce a fumetti lo studente, infatti, non soltanto mantiene il livello di attenzione più alto perché incuriosito dai disegni e dalla trama delle vignette, ma è immediatamente e inconsciamente catapultato all'interno del contesto per cui risulterà più facile estrapolare il significato del testo e quindi la comprensione della situazione rappresentata.

Inoltre un esperimento su questo tipo di insegnamento è stato precedentemente portato a termine e documentato dall'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, e mi è stato di sprone e conferma che la strada tracciata fosse quella giusta.⁶⁵

⁶⁵ Riporterò in appendice la preziosa progettazione ritrovata, appunto, sul sito dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, fonte di suggerimenti e ispirazioni. Ormai sono frequenti gli esperimenti

Altra fonte cui attingere per modellare i miei test sono stati gli esperimenti svolti da vari docenti dell'Università di Palermo per l'insegnamento delle lingue all'università e alle scuole elementari, raccolti da Antonino Di Sparti nel volume *Multimedia e didattica linguistica*, anche se, caratteristica precipua della didattica multimediale è il ricorso al computer, più che al fumetto (Di Sparti, 1995).⁶⁶

Ho deciso, tenendo conto di quanto detto, di rivolgermi a due classi di seconda media perché ritenevo che i bambini delle elementari fossero troppo piccoli per cimentarsi in un'esperienza simile con una lingua straniera (ma potrebbero per esempio sfruttare il fumetto come apprendimento delle regole grammaticali dell'italiano); i ragazzi di scuola superiore invece, pur avendo una cultura L₂ maggiore, avrebbero probabilmente giudicato questo lavoro troppo infantile.

Ho quindi preso in esame due seconde della S.M.S. Leonardo da Vinci di Palermo, con il supporto della docente di inglese, la professoressa Rosalia Lanzino.

I ragazzi presi in esame hanno tutti accolto l'esperienza in modo positivo. Ad ogni lezione risultavano attenti e impazienti di cominciare, mostrando curiosità e interesse.

Non si sono mai verificati momenti di distrazione, nemmeno di singoli, per tutta la durata delle lezioni.

L'attività è stata strutturata partendo da un test generico sul fumetto per valutare che familiarità avessero gli studenti con questo medium. In seguito, nel corso di 14 settimane, sono state presentate agli studenti alcune strisce in lingua originale dei *Peanuts*.

Come ho già affermato, la scelta è ricaduta su questo fumetto per la

sugli studi VAK (VISUAL, AUDITORY, KINESTHETIC).

⁶⁶ In appendice riporterò l'esperimento che più di tutti ho trovato congeniale per il mio progetto, *Didacticiel sperimentale per l'insegnamento della negazione in francese*, di Rosangela Randisi e Serena Roccaro.

schematicità delle sue strisce (solitamente composte da 4 vignette), la facile caratterizzazione e individuazione dei personaggi e la ricchezza linguistica e culturale dei dialoghi e delle situazioni.

Ogni striscia proposta era collegata ad un'attività:

- traduzione intuitiva
- Invenzione di dialoghi
- Invenzione di rime
- Altro (domande in inglese, proposte di discussione orale...)

La traduzione intuitiva era volta a testare quanto il supporto visivo fosse di aiuto per la comprensione (reading skills); l'invenzione dei dialoghi serviva a valutare la capacità di produzione (writing/speaking skills); l'invenzione di rime serviva a stimolare la produzione in modo più divertente e con la difficoltà aggiuntiva di utilizzare parole in rima tra loro; le domande o le discussioni orali servivano per stimolare i dialoghi (speaking/listening).

Ovviamente tutte le attività erano atte ad ampliare il vocabulary.

Il questionario finale è stato realizzato per valutare, alla fine del laboratorio, l'efficacia generale dell'attività.

L'esperienza è stata organizzata in tre fasi:

I Presentazione del progetto e test preliminare

II Esercizi veri e propri

III Test di verifica finale

V.II LA PROCEDURA

Durante il primo incontro è stato sottoposto agli studenti un questionario preliminare sul loro rapporto con i fumetti e sulla relazione tra fumetto e didattica.⁶⁷

I risultati di entrambe le classi sono abbastanza concordi, pur presentando risposte a volte contraddittorie: affermano entrambi per la maggior parte che il fumetto sia facile da capire (domanda 1: IIG 13/15, II H 24/25).

Non hanno invece fiducia nel considerarlo un supporto didattico perché lo ritengono utile solo per i ragazzi che non sanno leggere (domanda 11: IIG 11/15, II H 23/25), ma la metà non è d'accordo sul fatto che dai fumetti non si impari niente (domanda 4: IIG 9/15, II H 13/26); sono quasi tutti concordi sul fatto che il fumetto aiuti a capire (domanda 10: IIG 9/15, IIH 12/26).

Risposte varie sono invece relative alle domande sul valore del fumetto in base al libro e sul loro ruolo esclusivo di passatempo.

Alle domande personali sul fumetto le risposte sono state varie e possono essere riassunte come segue:

Leggi molti fumetti?

IIG: Sì 7/15 No 8/15 n.r. 0/15

IIH : Sì 13/25, No 12/25, n.r. 0/25

Sì perché:

IIG: mi piacciono/mi fanno ridere 6 /15, Altro 1/15, n.r. 0/15

IIH: mi piacciono/mi fanno ridere 7 /25 Altro 6 /25, n.r. 0/25.

No perché:

IIG: sono stupidi:0/15, sono noiosi:1/15, altro:7/15, n.r. 0/15

⁶⁷ Riportato in appendice

IIH: sono stupidi:0/25, sono noiosi:0/25, altro: 12/25, n.r. 0/25

Quali sono i tuoi preferiti?

IIG: Topolino: 8/15, supereroi 2 /15, Manga 0/15, Altro 3/15, n.r. 6 /15

IIH: Topolino 19/25 supereroi6/25, Manga 6/25 Altro 0/25 n.r. 3/25

Pensi che studiando con il fumetto sarebbe più facile apprendere?

Perché?

IIG: Sì 0 /15, Sì è più divertente 5 /15, Sì è più facile 6/15, Sì altro 2 /15,

No 1/15, No, è inutile0/15, No, mi distrae 1 /15, No, altro 1/15, n.r. 1/15

IIH: Sì 1 /25, Sì è più divertente 5 /25, Sì è più facile 16/25, Sì altro 3 /25,

No 0/25, No, è inutile 1 /25, No, mi distrae 0/25, No, altro 2/25, n.r. 1/25.

Durante le successive settimane trascorse a scuola sono stati presentati agli studenti 14 questionari contenenti alcune strisce in lingua originale dei *Peanuts* di Charles M. Schulz. Come detto in precedenza, la scelta è ricaduta su questo fumetto per la schematicità delle sue strisce (solitamente sole 4 vignette), la facile caratterizzazione e individuazione dei personaggi e la ricchezza linguistica e culturale dei dialoghi che tuttavia, essendo espressi in sole poche vignette, permettono la comprensione anche in chi non possiede una totale padronanza della lingua.

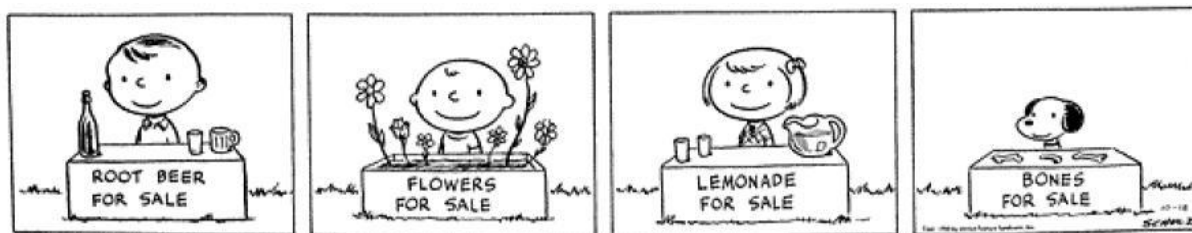
Di seguito saranno riportati i risultati di alcune delle attività⁶⁸ proposte in ogni questionario.

⁶⁸ La scelta è ricaduta su quelle ritenuti più significative

Questionario 1 (25/10/2011)

II G 15 partecipanti - II H 25 partecipanti

Uno degli esercizi richiedeva di intuire la traduzione di “*bones*” e “*for sale*”



Bones

IIG (15): traduzione “ossi”15/15

II H (22): traduzione “ossi” 22/22

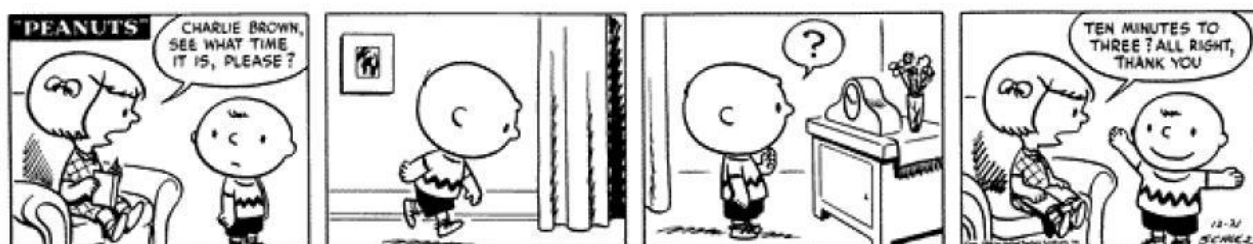
For sale

IIG (15): traduzione “in vendita” 15/15

II H (22): traduzione “in vendita”22/22

Considerando che tutti gli studenti hanno tradotto correttamente, pur non conoscendo le parole prima, si può affermare che il supporto grafico abbia contribuito al pieno successo della comprensione e quindi alla decodifica del messaggio.

In questo esercizio del questionario 1 si chiedeva di descrivere cosa stesse succedendo nelle vignette.



Grazie alla funzione rappresentativa, attenzionale, organizzativa, e interpretativa il 100% degli studenti di entrambe le classi ha perfettamente capito. La risposta che riporto, scelta a campione, è esemplificativa di quella scritta da tutti gli studenti di entrambe le classi:

“Patty chiede a Charlie di andare a vedere che ora è; Charlie va ma non sa leggere l’ora, allora decide di mimare l’orario con le braccia e Patty capisce che sono le tre meno dieci”.

Questionario 2 (10/11/2011)

II G 24 partecipanti - II H 25 partecipanti

Una delle domande relative a questa striscia era: “Which actions do you usually do before going bed?”



In questo caso, oltre all’obiettivo della comprensione (agevolato anche questa volta dalle funzioni elencate precedentemente) c’era quello della produzione scritta in inglese.

II G (24)

Ha riportato solo una o più azioni presenti nel testo 16 /24

Ha riportato solo azioni originali rispetto al testo 1 /24

Ha riportato sia una o più azioni presenti nel testo sia azioni originali rispetto al testo 7/24

II H (25)

Ha riportato solo una o più azioni presenti nel testo 16 /25

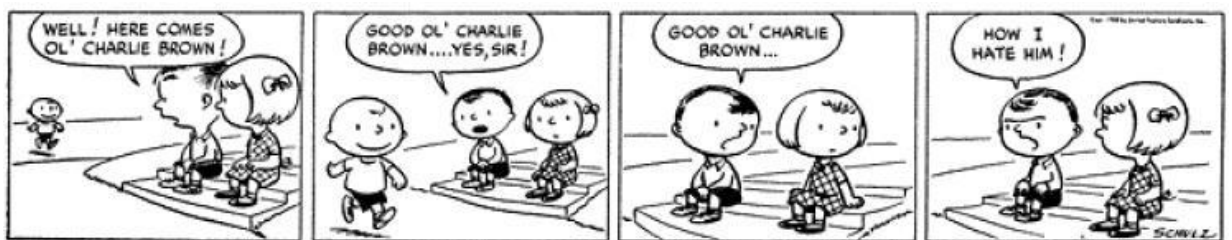
Ha riportato solo azioni originali rispetto al testo 0/25

Ha riportato sia una o più azioni presenti nel testo sia azioni originali rispetto al testo 9/25

Questionario 3 (24/11/2011)

II G 21 partecipanti - II H 26 partecipanti

Nel primo esercizio si chiedeva di provare a tradurre l'espressione "Good ol'""⁶⁹



II G (21)

Buon vecchio 0/21

Vecchio mio 1 /21

Buon vecchio/vecchio mio 20/21

II H (26)

Buon vecchio 0/26

Vecchio mio 26/26

Buon vecchio/vecchio mio 0/26

Una classe ha proposto quasi per intero la doppia soluzione di traduzione letterale e di adattamento. L'altra classe ha invece optato al completo per la resa in italiano con adattamento. In entrambi i casi l'attività è stata svolta con successo.

⁶⁹ Le traduzioni proposte e qui schematizzate sono state proposte direttamente dai ragazzi e non suggerite dall'insegnante.

La seconda striscia in esame presupponeva due verifiche: quella della traduzione della parola “*mud pie*” e quella di comprensione dell’intera sequenza.



La traduzione di *mud pie* è stata raggiunta dal 100% degli studenti di entrambe le classi ed è un risultato alquanto soddisfacente, poiché si tratta di una parola appresa con una striscia presentata in un questionario precedente⁷⁰.

Un’ulteriore verifica su questa parola è stata eseguita nel questionario finale, in cui non si è raggiunto il 100% ma un’altissima percentuale di successo.

Questo è avvenuto perché nella prima riproposizione (ossia la vignetta sopra) è presente ancora il supporto grafico della rappresentatività e ripetitività dell’immagine. Nel questionario finale, invece, le parole proposte (tra cui appunto *mud pie*) erano estrapolate dal contesto fumetto e presentate a sé stanti.

Per la verifica della comprensione l’esercizio prevedeva di descrivere cosa accadesse nelle vignette.

IIG (21)

“Violet offre a Charlie Brown una tortina di fango e lui trova la scusa di lavarsi le mani per andare via e non mangiarla”.⁷¹ 21/21

⁷⁰La prima striscia in cui compare la parola “*Mud pie*” non è stata riportata tra i risultati perché non ritenuta di particolare interesse. È stata invece riportata la seconda a testimonianza di un primo risultato di apprendimento attraverso il fumetto.

⁷¹Da qui in avanti, ove non specificato, le risposte riportate come campione sono il risultato di una collazione di tutte le risposte simili che prevedono la stessa risposta concettuale. Si tratta inoltre sempre di risposte aperte e libere, non di una scelta tra opzioni proposte.

II H (26)

“Violet vuole far mangiare a Charlie una tortina di fango, ma lui da bravo ragazzo, va prima a lavarsi le mani”. 18/26

“Violet prepara una torta di fango a Charlie Brown ma a lui non piace”
4/26

“Violet prepara una torta di fango per Charlie Brown, ma lui con la scusa di lavarsi le mani va via.” 3/26

“Violet offre a Charlie Brown una tortina di fango, lui poi la assaggia e le dice che non è buona” 1 /26

Da questo esercizio emerge che la IIG ha considerato l’azione di Charlie Brown di lavarsi le mani come una scusa (e quindi fonte di umorismo della striscia); la II H, oltre a questa soluzione, ha proposto anche l’ironia di lavarsi le mani per mangiare del fango (che probabilmente è l’umorismo a cui aveva pensato l’autore). Una piccola parte non ha capito l’intera striscia e un singolo ha addirittura inventato una parte della storia.

In un terzo esercizio l’attenzione ricade sul verbo “*holding*”. Vediamo come è stato tradotto:



II G (21)

Portare:8/21

Tenere in mano 13/21

n.r. 0/21

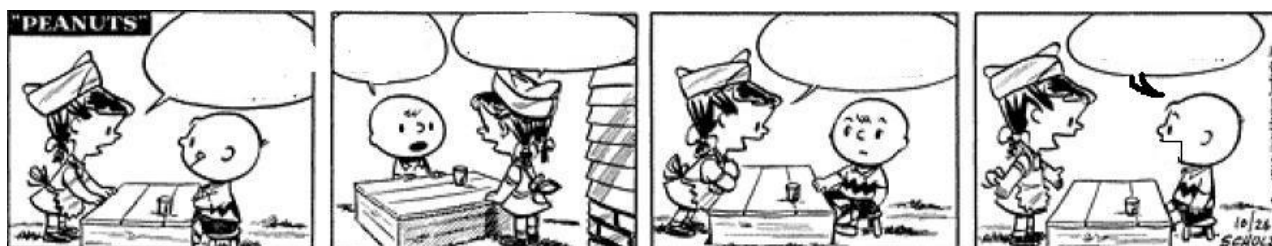
II H (26)

Portare9/26

Tenere in mano 14/26

n.r. 3/26

In questo quarto esercizio occorreva invece inventare un dialogo in inglese per stimolare la capacità produttiva e creativa degli studenti.



I ragazzi di ogni classe hanno deciso oralmente tutti insieme cosa scrivere; entrambe le classi hanno proposto la stessa soluzione per le prime tre vignette, ma hanno proposto una battuta finale differente:

II G



II H



Questionario 4 (01/12/2011)

II G 27 partecipanti - II H 26 partecipanti

Gli studenti dovevano descrivere quanto accadeva nelle vignette.



Quasi tutti i ragazzi della II G (25/27) e tutti i ragazzi della II H (26/26) hanno scritto:

“La bambina vuole assaggiare il gelato, lo assaggia e non le piace e dice: che razza di gelato è? Il bambino risponde: non ho detto che era gelato, è pure di patate.”

Solo 2 della II G hanno invece scritto:

“la bambina assaggia il gelato al purè di patate e non le piace”.

Tranne che per queste due eccezioni lo spirito della vignetta è stato perfettamente colto dalla quasi totalità degli studenti.

Questionario 5 (15/02/2012)

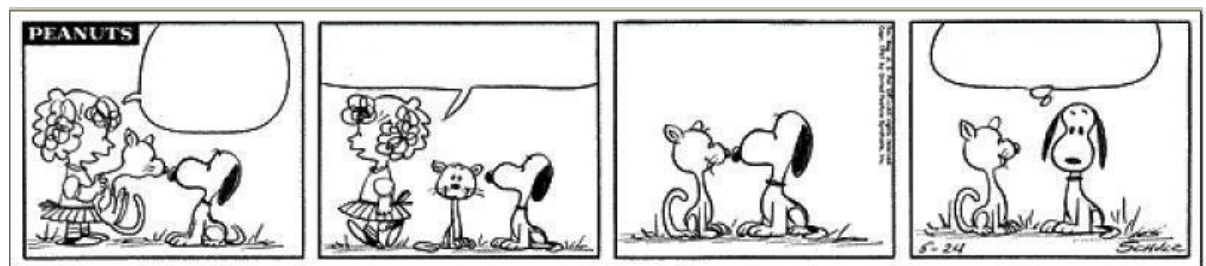
II G 24 partecipanti - II H 22 partecipanti

Si richiedeva di tradurre la parola “*hiccups*”



La parola oggetto d'interesse della nostra traduzione è stata tradotta correttamente dal 100% dei ragazzi di entrambe le classi (IIG 24/24, IIH 22/22.)

In un altro esercizio si riproponeva il riempimento dei *balloon*.



II G



III H



È curioso notare come i ragazzi della II H abbiano personalizzato ulteriormente la loro scelta, decidendo di assegnare un nome al gatto scegliendolo tra il nome originale di un personaggio delle fiabe.

Questionario 6 (19/01/2012)

II G 27 partecipanti - II H 24 partecipanti

In questo esercizio si chiedeva di creare una filastrocca simile a quella di Lucy. Di seguito sono proposte alcune soluzioni trovate dai ragazzi.



II G

Pioggia, pioggia vattene via, stai bagnando casa mia;

Pioggia, pioggia vattene via, hai bagnato mia zia e la mia allegria;

Pioggia, pioggia vattene via, stai bagnando quell'anima pia di mia zia Maria.

II H

Pioggia, pioletta, vai via dalla mia casetta.

Questa attività racchiude in sé una grande importanza perché coinvolge diversi aspetti linguistici. Prima fra tutte la comprensione (che qui è quasi data per scontata, dal momento che si richiede direttamente una filastrocca simile a quella proposta, ma considerando appunto assodato che i ragazzi abbiano compreso quella originale).

Vengono poi richieste in contemporanea una traduzione e un adattamento, abilità richieste a ogni bravo traduttore. Gli studenti hanno risposto perfettamente a tutte queste richieste più o meno esplicite.

Questionario 7 (19/01/2012)

II G 27 partecipanti - II H 26 partecipanti

Anche in questo esercizio si chiedeva di creare una filastrocca in italiano simile a quella di Patty. Di seguito sono proposte alcune soluzioni trovate dai ragazzi.



II G

Le ragazze sono come i dolci, appena le mangi sono buone ma a lungo andare fanno venire la carie;

Le ragazzine son fatte di un intruglio un po' losco di rosmarino, paprika e tabasco;

II H

Noi ragazze siamo tutte belle come dolci e caramelle, non siamo come i ragazzacci tutti brutti e lordacci.

Little boys are made by playstation and games, little girls are made by make up and dress

Colpisce positivamente il fatto che alcuni studenti, collaborando tra loro, abbiano proposto una filastrocca in inglese, ricreando un'assonanza (seppur molto azzardata) tra boys- games-dress.

In questo ulteriore esercizio si richiedeva di tradurre la parola “bee”.



Il 100% degli studenti di entrambe le classi ha tradotto correttamente. Avendo verificato in precedenza, con una domanda orale, che nessuno di loro conosceva il significato della parola “bee”, appare evidente che sono riusciti a tradurla correttamente solo grazie al supporto grafico. E probabilmente, come accennato nell’introduzione, grazie al coinvolgimento emotivo che ha riportato alla loro memoria un’esperienza sicuramente già vissuta.

Questionario 8 (23/02/2012)

II G 23 partecipanti - II H 26 partecipanti

Nell’esercizio seguente si chiedeva nuovamente di creare una filastrocca in italiano simile a quella proposta. Di seguito vengono proposte alcune soluzioni trovate dai ragazzi.



II G

Piove, piove/ c’è acqua in ogni dove

II H

Sta diluviando, sta diluviando/ il bel tempo sta passando/ il mal tempo sta arrivando/ ed io mi sto arrabbiando.

Questionario 9 (01/03/2012)

II G 26 partecipanti - II H 24partecipanti

Questo esercizio richiedeva di descrivere la situazione della vignetta. In questo caso, oltre alla traduzione, uno studente particolarmente coinvolto avrebbe potuto imitare la scrittura di Charlie Brown inserendo anche lui i punti interrogativi tra ogni parola e qualcuno lo ha fatto.



II G (26)

Ha usato i punti interrogativi in tutte le parole: 8/26

Ha usato i punti interrogativi solo in alcune: 3/26

Non ha usato punti interrogativi: 15/26

II H (24)

Ha usato i punti interrogativi in tutte le parole: 6/24

Ha usato i punti interrogativi solo in alcune:3/24

Non ha usato punti interrogativi: 15/24

Nella traduzione, invece, nessuno ha colto la sfumatura tra il *pencil-pal* di Charlie Brown e il classico *pen-pal*⁷². La quasi totalità di studenti di entrambe le classi ha comunque individuato una traduzione appropriata⁷³.

⁷²Dovuta al contesto della vignetta (che i ragazzi non hanno appositamente letto) in cui Charlie Brown spiega che dal momento che non è in grado di usare la penna utilizzerà la matita e pertanto il suo “amico di penna” diventerà “amico di matita”.

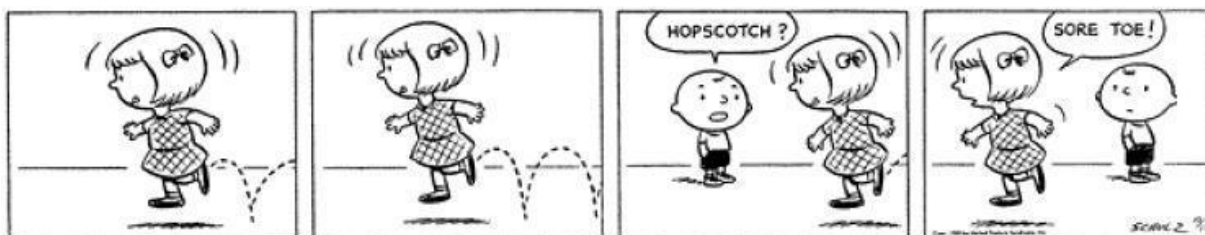
⁷³La maggior parte ha infatti tradotto: “amico di penna”

Questionario 10 (15/03/2012)

II G 16 partecipanti - II H 22 partecipanti

Le parole “chiave” da individuare e tradurre in questo esercizio erano:

“*Hopscotch*” (gioco della campana) e “*sore toe*” (dolore all’alluce).



II G (16)

“*Hopscotch*” Gioco in generale 6 /16, Giocare a campana 8/16, Saltellare 15/16

“*sore toe*” Dolore all’alluce 8 /16, Dolore al piede 7/16, n.r. 0/16

II H (22)

“*Hopscotch*” Gioco in generale 12/22, Giocare a campana 7 /22, Saltellare/zoppicare 21/22

“*sore toe*” Dolore all’alluce 7 /22, Dolore al piede 11/22, n.r. 4/22

Anche se stavolta non sono state date traduzioni perfette, i ragazzi hanno comunque capito lo spirito della vignetta e hanno proposto soluzioni appropriate.

In questa vignetta sono nominati i “potato pancakes”. Di seguito le proposte di traduzione dei ragazzi.



II G

Potato pancakes 11/16

Frittelle di patate 0/16

Panino con patate: 0/16

Altro 5 /16

II H

Potato pancakes10/22

Frittelle di patate10/22

Panino con patate 2/22

Altro 0/22

Gli studenti hanno provato ad adattare, con successo, un cibo appartenente a una cultura straniera con uno più vicino alla loro.

Questionario 11 (22/03/2012)

II G 24 partecipanti - II H 26 partecipanti

La vignetta seguente riporta l'onomatopea "*Soppp*" alterata dall'autore per enfatizzare la quantità di pioggia presente. L'aspettativa era che gli studenti la riportassero in italiano con un'alterazione simile.



II G (24)

Splash: 12/24

Splash Splash: 8/24

Splashhhhhh: 1 /24

Altro/niente: 3 /24

II H (26)

Splash: 14/26

Splash Splash: 8/26

Splashhhhhh: 1/26

Altro/niente: 3/26

In realtà solo 1 studente per classe ha proposto un'accettabile "Splashhhhhh".

Questionario 12 (22/03/2012)

II G 26 partecipanti - II H 24 partecipanti

Torna, in questa vignetta, un soprannome per Charlie Brown. Stavolta si richiedeva di tradurre "*round-headed kid*".



II G (26)

Bambino dalla testa tonda: 26/26

Altro/niente: 0/26

II H (24)

Bambino dalla testa tonda: 22/24

Altro/niente: 4 /24

Anche in questo caso si può riscontrare un successo elevatissimo dell'esercizio.

Questionario 13 (12/04/2012)

II G 26 partecipanti - II H 23 partecipanti

Le parole da tradurre erano qui: Santa, Reindeer, roof e Tv repairman.



I ragazzi hanno così rispettivamente tradotto:

II G (26)

BabboNatale: 25/26 Niente/altro:1

Renne:20/26 Niente/altro:5/26

Tetto:20/26 Niente/altro:6/26

Tecnico tv/antennista:24/26 Niente/altro:2/26

II H (23)

BabboNatale: 22/23 Niente/altro:1/23

Renne:8/23 niente:15/23

Tetto:17/23 Niente/altro:6/23

Tecnico tv/antennista:17/23 Niente/altro:6/23

Anche in questo caso l'intuizione e il supporto grafico hanno aiutato gli studenti ad una traduzione che solo nel caso di Reindeer/renna ha creato qualche difficoltà in una delle due classi.

Questionario finale (17/05/2012)

II G 27 partecipanti - II H 26 partecipanti

Il questionario finale proponeva una tabella in cui erano riportate, senza

alcun supporto grafico, 32 parole tra quelle incontrate nel corso dell'anno durante il progetto e i ragazzi dovevano riportarne la traduzione. Di seguito veniva chiesto quante parole avessero ricordato.

Su un altro foglio le stesse parole erano riportate nel loro fumetto originale⁷⁴ e sono state date come supporto. Si chiedeva poi quante parole lo studente avesse ricordato con tale supporto.

Si chiedeva infine quante parole non avesse comunque ricordato.

Quante parole hai ricordato?

II G: 0-5 0/27, 6-1 1 /27, 11-15 0/27, 16-20 3/27, 21-25 6 /27, 26-30 7/27,
Tutte 8/27, n.r. 2/27

III H: 0-5 0/26, 6-10 1/26, 11-15 2/26, 16-20 6/26, 21-25 4/26, 26-30 6/26,
Tutte 6/26, n.r. 1/26.

Quante guardando la vignetta corrispondente?

II G: 0-5 10 /27 6-10 6/27, 11-15 0/27, 16-20 5/27, 21-25 0/27, 26-30 0/27,
Tutte 0/27, n.r. 5/27.

III H: 0-5 15/26, 6-10 9/26, 11-15 1/26, 16-20 1 /26, 21-25 0/26, 26-30 0
/26, Tutte 0/26, n.r. 1 /26.

Quante non sei riuscito a ricordare comunque?

II G: 0-10 22/27, 11-20 2/27, 21-31 1/27, n.r. 3/27.

II H: 0-10 20/26, 11-20 2/26, 21-31 1/26, n.r. 3/26.

Da questo test si evince quindi che la maggior parte degli studenti ha imparato parole nuove ampliando il proprio vocabolario e, quando ha incontrato difficoltà, è riuscito a ricordare la traduzione aiutandosi con il supporto dell'immagine; solo pochissimi non sono riusciti a ricordare le parole.

⁷⁴Soltanto con la vignetta corrispondente e non l'intera striscia.

V.III I RISULTATI

Alla luce di tutti questi risultati è possibile valutare l'esperienza come un'attività efficace.

Oltre ai risultati positivi ottenuti nei singoli test, di cui è stata di volta in volta proposta un'analisi dei risultati, e nel test finale, è importante porre l'accento su altri aspetti: primo fra tutti quello emotivo e di alta partecipazione con cui gli studenti hanno accettato questo lavoro: hanno accolto con entusiasmo ogni attività proposta e l'hanno eseguita con la massima partecipazione. Inoltre confrontando le risposte del questionario finale relative al giudizio degli studenti sull'esperienza svolta con quelle del test preliminare, emerge un chiaro cambiamento di opinione in positivo sull'utilizzo del fumetto come supporto didattico:

Nel dettaglio:

Sulla base dell'esperienza fatta, secondo te è stato utile studiare l'inglese con i fumetti?

II G Sì 26/27 No 0/27 n.r. 1/27

II H Sì 25/26, No 0/26, n.r. 1/26

Sì perché

IIG è più divertente 14/27 l'immagine aiuta 9 /27 è più facile 7 /27 n.r. 2/27

IIH è più divertente 10/26, l'immagine aiuta 10/26, è più facile 7/26, n.r. 3/26

No perché:

IIG 0/27

IIH 0/26

Ti piacerebbe utilizzare il fumetto per studiare qualche altra materia?

Se sì, che materia?

IIG: Sì 2 /27, No 5/27, Sì altra lingua 9/27, Sì letteratura 6/27, Sì storia 2

/27, Sì matematica 1/27, Sì altro 1/27, Sì tutte 0/27, n.r. 3/27

II H Sì 2/26, No 3 /26, Sì altra lingua 10/26, Sì letteratura 4 /26, Sì storia 0/26, Sì matematica 2/26, Sì altro 1/26, Sì tutte 3/26 n.r. 1/26

In generale, con un voto da 1 a 10 come valuteresti questa attività?

IIG 1-7 0 /27, 8 10/27, 9 8/27, 10 8/27, n.r. 1/27

II H 1-6 0/26, 7 2/26, 8 4/26, 9 13/26, 10 6/26 n.r. 1/26

Credo quindi che l'esperienza svolta sia senz'altro positiva, sia per il docente sia per gli studenti, e mi auguro possa essere un'utile fonte per ulteriori applicazioni future.

CONCLUSIONI

La mia riflessione è partita da lontano, dal concetto di filosofia del linguaggio e di semiotica, discipline “nuove” per denominazione, ma antiche per concetto.

Non per niente il punto di partenza è stata proprio la filosofia antica, quella greca, origine e fondamento di tutta quella che verrà dopo.

Già nel *Cratilo* di Platone si discute della parola: si affronta il problema di un eventuale legame tra la sua forma esteriore e il suo contenuto o, al contrario, dell'arbitraria attribuzione di un significato a una forma non motivata da alcunché. La definizione della teoria spetta però agli studiosi futuri: Hjelmslev, Eco, Polidoro.

Partendo da quel filone della filosofia del linguaggio più particolarmente impegnato nell'analisi della capacità di comunicazione dell'uomo è stato naturale il passaggio alle applicazioni della semiotica, in quanto scienza delle singole modalità comunicative, soprattutto di quella comunicazione che va oltre il linguaggio verbale parlato.

La semiotica visiva, tra tutte, è quella che rende più agevole la comprensione di ogni costruzione visiva ideata appositamente per rivolgersi alla comunità.

Ho così indagato le radici di un'arte parlante nella maestà monumentale della Colonna Traiana, che reca sulla parete tortile le gesta della campagna dell'Imperatore Traiano in Dacia. Ho ricercato le tracce della diffusione della dottrina cristiana nella *Biblia pauperum* e nell'*Exultet*, testi medievali e manufatti di rara bellezza: codice miniato il primo, recante le immagini della vita di Cristo, e rotolo membranaceo il secondo, ingegnosamente

decorato nel verso opposto alla scrittura letta dal celebrante durante le funzioni, in modo tale che l'assemblea possa vedere anche da lontano, mentre il rotolo viene svolto dall'altare, quanto il prete aveva appena intonato.

Sebbene il passo non sia breve tra i monumenti sopra citati e il fumetto, è sempre a questi che i testi sulla storia del fumetto ricorrono per spiegare la particolarità di un'arte che fonde il linguaggio verbale con il linguaggio “visivo”.

Si parva licet componere magnis, queste riflessioni preliminari valgono a supportare l'esperimento condotto sull'uso del fumetto per potenziare l'apprendimento delle lingue.

Le teorie su L_2 e didattiche relative, così come gli studi svolti sulle diverse capacità individuali di apprendere (si veda la teoria delle intelligenza multiple di Gardner), e alcuni esperimenti condotti da insegnanti italiani, come l'esperimento pubblicato dall'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia che ho riportato in appendice, sono stati una valida fonte di ispirazione.

Per il mio esperimento ho realizzato un questionario per determinare praticamente la validità del fumetto come supporto didattico per l'insegnamento dell'inglese L_2 .

Ho somministrato i test alle seconde classi di una scuola media considerando un'età in cui i ragazzini non sono troppo piccoli per cimentarsi con una lingua straniera ma neanche troppo grandi per rapportarsi al fumetto. Nelle mie intenzioni le strisce a fumetti dovevano suscitare l'attenzione e stimolare la curiosità dei ragazzi. I disegni e la trama delle varie vignette dovevano contribuire a catturare i giovani lettori all'interno del contesto, con l'effetto che per loro sarebbe stato più facile evincere il significato del testo e comprendere la situazione rappresentata.

Il fumetto preso in esame, cui ho dedicato un capitolo in particolare è

stato quello dei cosiddetti *Peanuts*. La scelta è caduta su questi per le forme schematiche e la familiarità delle situazioni rappresentate, per la modularità delle vignette, la facile caratterizzazione e individuazione dei personaggi e la ricchezza linguistica e culturale dei dialoghi e delle situazioni.

Come spesso accade la fine di un'esperienza non conduce immediatamente a risultati visibili. L'esperimento linguistico si è concluso insieme all'anno scolastico, e ripeterlo a scuola al momento è solo un sogno sospeso e una probabile prospettiva per il prossimo futuro.

Ma il lavoro non è stato infruttuoso. I test sottoposti alla classe, che attendeva con ansia l'ora di inglese perché era possibile imparare giocando, danno un segnale incontrovertibile: i destinatari dell'esperimento si sono messi in gioco, andando oltre il timore referenziale suscitato da un'altra lingua non ben conosciuta.

I ragazzi si sono dati a ricostruire storie, modi di dire, canzoncine. Lo hanno fatto sbagliando, o come direbbe il professor Maharaj, perdendosi nella traduzione.

E perdersi è sinonimo di errare, che significa sì sbagliare ma soprattutto viaggiare.

È nel viaggio che si ha la magia dell'imparare, come imparò Ulisse, nel suo lungo viaggio verso casa.

APPENDICE I⁷⁵

TEST PRELIMINARE

Rispondi alle domande tracciando per ogni domanda UNA SOLA crocetta sul numero che rappresenta il tuo grado di accordo, su una scala da 1 (totalmente contrario), 2 (abbastanza contrario), 3 (né accordo, né disaccordo), 4 (abbastanza favorevole a 5 (totalmente favorevole)

Quanto credi a queste affermazioni?	Totalmente contrario	Abbastanza contrario	Né accordo né disaccordo	Abbastanza favorevole	Totalmente favorevole
1. Il fumetto è facile da capire.	1	2	3	4	5
2. Leggere i fumetti non è importante come leggere un libro.	1	2	3	4	5
3. I fumetti sono solo un passatempo.	1	2	3	4	5
4. Dai fumetti non si impara niente.	1	2	3	4	5
5. I personaggi dei fumetti sono semplificati.	1	2	3	4	5

⁷⁵ Test preliminare sottoposto alle classi.

6. Le storie dei fumetti sono sempre le stesse.	1	2	3	4	5
7. Il fumetto può sviluppare la creatività.	1	2	3	4	5
8. Il fumetto permette una comunicazione immediata.	1	2	3	4	5
9. Il fumetto è violento.	1	2	3	4	5
10. Il fumetto può aiutare a capire.	1	2	3	4	5
11. Il fumetto è solo per ragazzi che non sanno leggere.	1	2	3	4	5
12. Gli eroi dei fumetti possono disorientare i ragazzi.	1	2	3	4	5

APPENDICE II⁷⁶

Parlare di didattica multisensoriale significa accostarsi ad un'idea di didattica che pone al centro del processo di apprendimento-insegnamento (e la sequenza dei due

termini non è casuale!) colui che apprende e il suo stile cognitivo. Docente e discente sono portatori di diversi stili cognitivi, basati su diverse modalità di percepire la realtà e di organizzare la sua rappresentazione mentale. Attraverso i cinque sensi (vista, udito, gusto, olfatto, tatto o meglio percezione cinestesica), l'individuo riceve percezioni dalla realtà e le organizza utilizzando di preferenza uno di questi canali. Vi sono così individui che organizzano la loro esperienza percettiva attorno al canale visivo; altri che utilizzano prevalentemente il canale uditivo; altri ancora il canale cinestesico. Olfatto e gusto hanno un ruolo principalmente di arricchimento del quadro percettivo. Dalle iniziali delle tre modalità percettive principali deriva il modello VAK per l'analisi degli stili di percezione.

I tre sistemi di rappresentazione vengono di solito attivati dal soggetto senza escludersi a vicenda e integrandoli con le percezioni dovute all'olfatto e al gusto; privilegiare una modalità percettiva non significa perdere l'abilità ad usare le altre: quando questo succede, l'individuo si trova in difficoltà nel relazionarsi con gli stili percettivi altrui.

Insegnante e alunno, dunque, possono essere sintonizzati sullo stesso canale percettivo (ad un insegnante "visivo" corrisponde un alunno "visivo"), ma possono anche non esserlo; in una classe, sicuramente, lo

⁷⁶ Attività ideata da MPI – USR per la Lombardia – Area Lingue e Culture Straniere.

stesso insegnante deve confrontarsi con tutte e tre le modalità percettive VAK, e può avere di fronte anche qualche alunno che utilizza un solo sistema di rappresentazione, in maniera talmente radicata da rendere difficile l'attivazione degli altri.

Prima di tutto, quindi, l'insegnante deve conoscere il proprio sistema di rappresentazione preferito, capire ossia se privilegia il canale visivo, auditivo o cinestesico (tra le attività proposte dal laboratorio online vi sono semplici ed efficaci esercizi molto utili); in secondo luogo, deve essere in grado di riconoscere gli stili percettivi dei propri alunni, così da poter attivare strategie didattiche che tengano conto di tutte e tre le modalità VAK.

Attività proposta

My family – my home

Classe di riferimento: Quinto anno della scuola primaria

Obiettivi generali:

- Favorire l'apprendimento dell'inglese attraverso molteplici canali sensoriali
- Favorire la capacità di osservare e descrivere utilizzando la lingua inglese

OSA:

- Acquisire l'utilizzo di espressioni linguistiche relative ai ruoli familiari
- Acquisire l'utilizzo di espressioni linguistiche relative alla funzione dei diversi ambienti domestici

Prerequisiti generali

- Capacità di lavorare in piccolo gruppo e in coppia
- Capacità di ascolto e comprensione di consegne

Prerequisiti linguistici

- Lessico relativo alla famiglia e all'ambiente domestico
- Abilità all'ascolto di semplici frasi in inglese

Fase 1: Presentation

- Tempo: 5 minuti
- Organizzazione della classe: grande gruppo
- L'insegnante presenta l'attività.

Fase 2.1: practice- K activity

- Tempo: 10 minuti
- Organizzazione della classe: grande gruppo. L'insegnante propone ad alcuni alunni, individuati in precedenza come cenestesici, di mimare alcune azioni abituali compiute da sé o da membri della propria famiglia.
- Le azioni mimate vengono verbalizzate in inglese dall'insegnante stessa. In questa fase si può chiedere l'intervento di altri alunni, in particolare di alcuni che abbiano una buona conoscenza pregressa delle strutture e del lessico inglese (*sto pensando ad*
- *un mio alunno di madre irlandese che spesso "spezza il ghiaccio" nelle conversazioni in inglese, sollecitando con il proprio esempio i compagni ad intervenire).*

Fase 2.2: practice- V activity - my family

- Tempo: 10 minuti
- Organizzazione della classe: grande gruppo
- L'insegnante mostra alla classe flash cards che riproducono i membri di una famiglia ed invita alcuni alunni, tra quelli visivi, a nominarli.

- In un secondo momento, aggiunge ad ogni flashcard la word card corrispondente. L'insegnante invita altri alunni a nominare le immagini.

Fase 2.3: practice- V activity – my home

- Tempo: 10 minuti
- Organizzazione della classe: grande gruppo
- L'insegnante presenta alla classe flashcards che riproducono gli ambienti domestici ed invita gli alunni visivi a nominarli.
- In un secondo momento, ad ogni flashcard viene aggiunta la word card corrispondente. L'insegnante invita altri alunni a nominare le immagini.
- Le cards vengono poi affisse su un cartellone che riproduce lo spaccato di una casa.

Fase 3: matching activity - K activity – actions

- Tempo: 15 minuti
- Organizzazione della classe: grande gruppo
- L'insegnante prende una flashcard dal gruppo dei membri della famiglia e una dal gruppo degli ambienti domestici e propone ad un alunno cinestesico di mimare un'azione abituale compiuta da quella persona in quell'ambiente.
- L'insegnante forma la frase che rappresenta l'intera azione (per esempio: my brother plays in the living room).
- La frase viene scritta su un cartoncino per formare una megacard che, insieme alle altre due, viene posta sulla casacartellone.
- In questo modo si elaborano più frasi, così da arricchire di azioni i ruoli familiari

Fase 4.1: production – A activity

- Tempo: 10 minuti

- Organizzazione della classe: coppie collaborative
- A coppie, gli alunni si rivolgono domande sulle azioni abituali proprie e dei propri familiari, e sulle azioni abituali

Frase 4.2: production – A activity

- Tempo: 30 minuti circa
- Organizzazione della classe: gruppo di coppie
- L'insegnante invita ogni alunno a scegliere una frase tra quelle formulate con il compagno per proporla alla classe con l'aiuto delle cards.

Fase 4.3: production A activity

- Tempo: 20-25 minuti
- Organizzazione della classe: coppie collaborative
- Ogni coppia sceglie un'azione da riprodurre con un disegno e con una frase scritta. Il prodotto di ogni coppia viene poi attaccato alla casa-cartellone

Ricadute attese sul singolo:

sviluppo della capacità di riconoscere ed utilizzare un sistema di rappresentazione integrandolo con gli altri

Ricadute attese sulla classe:

- potenziamento linguistico (lessico, strutture)
- potenziamento dell'abilità collaborativa tra alunni

Spazio alla riflessione!

Un'attività di didattica multisensoriale offre la possibilità di avviare con gli alunni degli ultimi anni di scuola primaria una riflessione sulla lingua e sulle sue strutture. Ogni alunno, infatti, può trovare in questa attività un ambito in cui rispondere con maggiore facilità; l'ambiente d'apprendimento è favorevole allo sviluppo delle abilità del singolo e alla formazione di competenze e il clima risulta più rilassato.

Su che cosa riflettere? L'attività proposta è una buona palestra per invitare gli alunni a notare come si formi la terza persona del singolare con l'aggiunta della -s e quali differenze vi siano tra un verbo al plurale e uno al singolare.

APPENDICE III

TEST SULLE INTELLIGENZE MULTIPLE DI GARDNER

Usando la scala di misurazione qui sotto riportata, attribuite accanto a ciascuna affermazione il punteggio che meglio vi rappresenta e successivamente calcolate il totale per ogni colonna:

[1] Per niente simile a me - [2] Un po' simile a me - [3] Piuttosto simile a me [4] Molto simile a me - [5] Completamente simile a me

1

Sono in grado di chiudere gli occhi e raffigurarmi oggetti, luoghi o avvenimenti.

Leggo più facilmente cartine, tabelle e diagrammi piuttosto che indicazioni scritte.

Sogno ad occhi aperti più dei miei coetanei.

Mi piacciono le attività artistiche.

Disegno figure interessanti.

Mi piace vedere film, diapositive o altre rappresentazioni visive.

Mi piace fare *puzzles*, labirinti, dedali o analoghe attività visive.

Creo interessanti costruzioni tridimensionali.

Quando leggo mi dicono di più le immagini delle parole.

Scarabocchio su libri di esercizi, schede e altro materiale.

Totale

2

La mia abilità nello scrivere è superiore alla media.

Mi piace raccontare barzellette e storielle.

Ho buona memoria per nomi, luoghi, date o banalità.

Mi piacciono i giochi di parole.

Mi piace leggere libri.

Scrivo correttamente le parole (nella maggior parte dei casi).

Mi divertono le rime, gli scioglilingua, ecc.

Mi piace ascoltare il parlato (storie, commenti alla radio, libri su cassetta, ecc.)

Ho un buon lessico.

Preferisco esporre le mie idee oralmente piuttosto che scriverle.

Totale

3

Mi piace socializzare.

Mi viene naturale fare il leader.

I miei amici mi chiedono spesso consigli.

Non mi faccio fregare facilmente dalla gente.

Sono iscritto a circoli, comitati o organizzazioni di altro tipo.

Mi piace insegnare ad altri in modo informale.

Mi piace giocare con i miei amici.

Ho due o più amici intimi.

Intuisco velocemente i sentimenti delle persone intorno a me.

Le persone cercano spesso la mia compagnia.

Totale

4

Riesco a capire quando una musica è stonata o comunque di disturbo.

Ricordo le melodie delle canzoni.

Ho una bella voce.

Suono uno strumento, canto in un coro o in un gruppo.

Ho un modo di parlare e/o di muovermi ritmico.

Inconsciamente canticchio fra me.

Mentre studio, tamburello ritmicamente con le dita sul tavolo o sulla scrivania.

Sono sensibile ai rumori nell'ambiente (come la pioggia sul tetto).

Mi piace sentire musica mentre studio o leggo.

Riesco a cantare canzoni da poco sentite alla radio o in TV.

Totale

5

Eccello in uno o più sport.

Mi muovo, mi agito, tamburello con le dita quando sono seduto a lungo in un posto.

Sono abile ad imitare i gesti o i modi di fare di altre persone.

Mi piace disfare le cose e poi rimetterle insieme.

Mi piace toccare le cose che sto guardando.

Mi diverte correre, saltare, fare la lotta o attività analoghe.

Sono bravo nelle attività manuali (la lavorazione del legno, il cucito, la meccanica).

Quando parlo uso molto i movimenti del corpo e le espressioni del viso.

Talvolta, quando sto pensando o studiando, provo sensazioni fisiche diverse.

Mi piace lavorare con l'argilla o svolgere altre attività con le mani.

Totale

6

Sono indipendente e ho una grande forza di volontà.

Conosco bene i miei punti di forza e i miei punti deboli.

Sto meglio se vengo lasciato da solo a studiare o a giocare.

Non mi crea problemi avere un mio stile di vita o di apprendimento.

Ho un interesse o un hobby di cui non parlo molto.

Sono capace di lavorare da solo, senza troppe indicazioni altrui.

Preferisco lavorare da solo che con altri.

So descrivere accuratamente come mi sento.

So imparare dai fallimenti e dai successi della vita.

Di solito mi piaccio.

Totale

7

Faccio molte domande su come funzionano le cose.

So fare calcoli aritmetici mentali abbastanza velocemente.

Mi piace la matematica.

Trovo interessanti i giochi matematici o di calcolo.

Mi diverte giocare a scacchi, a dama o altri giochi di strategia.

Mi diverte fare i giochi di logica o i rompicapo.

Mi piace dividere le cose in categorie e metterle in ordine.

Mi piace lavorare a problemi che richiedono molta riflessione.

Traggo facilmente regole dall'osservazione della realtà.

Di solito so spiegare perché un evento si è verificato e quale effetto avrà.

Totale

8

Ho una collezione (di conchiglie, tazze, pietre, figurine).

Riesco a rilevare differenze e analogie in alberi, fiori e altri elementi naturali.

Sono attivamente coinvolto nella protezione dell'ambiente.

Mi piace scavare per scoprire reperti, artefatti o cose insolite.

Preferisco stare all'aperto piuttosto che al chiuso.

Mi piace occuparmi di giardinaggio e praticarlo.

Mi piace pescare o andare a caccia.

Imparo meglio quando posso fare gite di studio all'aria aperta o visite a mostre naturali e musei.

Mi piace prendermi cura degli animali.

Mi piace la tecnologia abbinata alla natura (guardare programmi TV sull'ambiente, fotografare la natura).

Totale

APPENDICE IV

DIDACTICIEL SPERIMENTALE PER L'INSEGNAMENTO DELLA NEGAZIONE IN FRANCESE, DI ROSANGELA RANDISI E SERENA ROCCARO

TIPOLOGIA DI ESERCIZI

- 1) Metti le frasi seguenti alla forma negativa
J'ai soif
Nadine travaille à la gare
On va au cinéma
Elles aiment le chocolat
Il vient chez moi
C'est mon journal
- 2) Metti la frase nel giusto ordine:
Je / entends / rien / n'
.....
Persone / voit / ne / il
.....
Ne / Monique / pas / aime / la mer
.....
Nous / jamais / partons / ne
.....
Cet / artiste / chante / ne / plus
.....
Jamais / écrivez / n' / sur les murs
.....
- 3) Trasforma alla forma negativa le seguenti frasi:
Il prend des photos
(pas)
Il y a de la glace dans le frigo
(plus)
Tu écris des lettres à Pierre
(jamais)
Paul a un chien
(pas)
Elle prend du thé
(jamais)
Il porte des lunettes
(plus)

4) Completa le frasi seguenti:

Je () ai () moto, mais j'ai un vélo
 Paul () a () compacts disques à la maison
 Aujourd'hui je () ai () devoirs à faire
 Ce spectacle est magnifique, prends une photo!
 Je () ai () appareil photo, je l'ai oublié.
 Dans la ville où j'habite il () y a () métro
 Dans cet hotel il () y a () chambres libres

5) Ordina le seguenti parole collocando le frasi nella relativa colonna e scrivi accanto la corrispondente forma orale o scritta

1) jamais * ils * français * parlent

forma orale

forma scritta

.....

(dopo avere terminato la prima frase il programma presenterà altri esempi).

6) Per ogni domanda due risposte. Quali? Trovate e scrivi i rispettivi numeri nei riquadri corrispondenti.

Questions

Réponses

- | | |
|-------------------------|--------------------------------------|
| a) C'est lui? | 1) Non, ce n'est pas à la mode |
| b) L'avion est parti? | 2) Non, il l'a oubliée |
| c) C'est beau? | 3) Non, c'est Luc |
| d) C'est facile? | 4) Non, jamais |
| e) Elle t'a écrit? | 5) Non, pas encore |
| f) Il a pris sa valise? | 6) Non, c'est laid |
| | 7) Non, il y a la grève |
| | 8) Non, il l'a laissée à la consigne |
| | 9) Non, c'est difficile |
| | 10) Non, elle m'a téléphoné |
| | 11) Non, c'est son frère |
| | 12) Non, c'est incompréhensible |

7) Mme Dupont deve partire per qualche giorno ecco che cosa raccomanda a ciascuno dei suoi figli:

- | | |
|---|-----------|
| - Ne mets pas la radio en plein volume! | (Pierre) |
| - Ne reste pas des heures au téléphone! | (Sophie) |
| - Ne conduis pas comme un fou! | (Luc) |
| - Ne fume pas trop! | (Marcel) |
| - Ne rentre pas trop tard! | (Corinne) |

Esempio:

Qu'est-ce que Mme Dupont recommande à Luc?

Elle lui recommande de ne pas conduire comme un fou.

Qu'est-ce que Mme Dupont recommande à Pierre?

Elle lui recommande

8) Abbina a ciascuna domanda la risposta corretta

- a) Avez-vous beaucoup de conférences ce mois-ci?
- b) Pourquoi Claude n'a pas invité Paul?
- c) Il est satisfait de son dernier film?
- d) Elle est en colère contre tout le monde?

Inserisci la lettera e il numero esatto

- 1) Non, il n'a eu aucun succès
- 2) Oui, elle n'a salué personne
- 3) Non, on n'en a aucune de prévue
- 4) Personne ne l'aime

Bibliografia

- Abbricotti E. (1996) *Le monete repubblicane come fonte di eventi storici*, in «La multimedialità della comunicazione educativa in Grecia e a Roma», Dedalo, Bari
- Andolfo, F. (2006) *I Peanuts: Analisi di aspetti culturali e strategie traduttive nei umetti di Schulz*. Inedito.
- Anglin, G., Tower, R., Levie, H. (1996) *Visual message design and learning: The role of static and dynamic illustrations*. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, Simon and Schuster Macmillan, New York.
- Baker, A. (2011) *Using comics to improve literacy in English Language Learners*, Master's thesis, University of Central Missouri.
- Baldi, Pier Luigi (2003), *Le parole della mente, lessico mentale e processi linguistici*, Franco Angeli, Milano.
- Barbieri, D. (1990) *I linguaggi del fumetto*, Bompiani, Milano.
- Barbieri, D. (1992) *Tempo, immagine, ritmo e racconto*, Tesi di dottorato, Università di Bologna.
- Barbieri, D. (1994) *Il fumetto, volume antologico per la scuola*, inedito.
- Bianchi Bandinelli R. (2005), *L'arte al centro del potere (dalle origini al II secolo d.C.)*, RCS Corriere della Sera (in italiano), Milano
- Bollettieri Bosinelli, R.M. (1981) *L'uso dei mezzi di comunicazione di massa nell'insegnamento delle lingue*, Centro stampa Baiesi, Bologna.
- Brancato S. (2000) *Sociologie dell'immaginario. Forme del fantastico e industria culturale*, Carocci, Roma.
- Calvani A. (2009), *Teoria dell'istruzione e carico cognitivo. Indicazioni per una scuola efficace*, Erikson, Trento
- CANTARELLI, L. (1895) *Le fonti per la storia dell'Imperatore Traiano*,

Tipografia Poliglotta.

- Caputo, C. (2010) *Hjelmslev e la semiotica*, Carocci, Roma
- Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*, Heinemann, Portsmouth N.H.
- Chandler P., Sweller J. (1991), *Cognitive load theory and the format of instruction*, in «Cognition and instruction», Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale
- Chatman S, Eco U., J.-M. Klinkenberg (1979) *A Semiotic Landscape - Panorama Sémiotique*, The Hague, Mouton
- Chaudenson R. (2006), *Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française*, L'Harmattan, Parigi
- Coarelli F. (1999), *La colonna Traiana*, Colombo, Roma
- Cohn N. (2003), *Interfaces and Interactions. A study of bimodality*, 2003, in www.emaki.net (ultimo accesso 23/09/2013)
- Cummins, J. (2003). *Reading and the bilingual student: Fact and friction*. In Garcia, G. (Ed.). *English learners: Reaching the highest level of English literacy* (pp. 2-33), International Reading Association, Newark DE.
- De Mauro T. (1998) *Introduzione alla semantica*, Laterza, Bari-Roma
- Derrick J., (2008), *Using comics with ESL/EFL Students*, in The Internet TESL Journal, Vol. XIV, No. 7, July 2008
- Friedrich, P. (2005). *Roadstrips: A graphic journey across America*, Chronicle Books, San Francisco.
- Detti, E. (1984) *Il fumetto fra cultura e scuola*, Bologna, L a Nuova Italia.
- Di Sparti, A. (1995) *Multimedia e didattica linguistica, una prospettiva semiotica*, L'Epos, Palermo.
- Dusi, N. (2003), *Il cinema come traduzione*, UTET, Milano,.
- Eco U. (1964), *Apocalittici e Integrati*, Bompiani, Milano.
- Eco, U. (1997), *Semiotica e filosofia del linguaggio* Einaudi, Torino
- Eco, U. (1997), *Kant e l'ornitorinco*, Bompiani, Milano

- Eco, U. (2002), *La struttura assente. La ricerca semiotica e il metodo strutturale*, Bompiani, Milano
- Floch J. M. (1997), *Identità visive: costruire l'identità a partire dei segni*, Francoangeli, Milano
- Floch J. M. (1997), *Une lecture de Tintin au Tibet*, Press universitaire de France, Parigi
- Floch J. M. (2006) *Bricolage: analizzare pubblicità, immagini, spazi*, Franco Angeli, Milano
- Frasca, R. (1997), *La multimedialità della comunicazione educativa in Grecia e a Roma*, Dedalo, Bari
- Fresnault- Deruelle P. (1977), *Il linguaggio dei fumetti* (trad. it. di Mario Giacomarra, edizione originale *La bande dessinée*, Paris, libraire Hachette 1972), Sellerio, Palermo.
- Gravett, P. (2005). *Graphic novels: Stories to change your life*, Collins Design, New York.
- Greimas A. J.(2002) *Del senso*, Bompiani 1974, e *Semiotica figurativa e semiotica plastica* in « Semiotica in nuce», Meltemi, Roma.
- Groensteen, T. (2012), *Il sistema fumetto*, Pro Glo Edizioni, Genova
- Giallongo A. (1996), *L'onda lunga della tradizione medievale*, in «La multimedialità della comunicazione», Dedalo, Bari
- Hjelmslev, L. (1987) *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Einaudi, Torino
- Jun Liu, *Effects of Comic Strips on. L₂ Learners' Reading Comprehension*. University of Arizona, Tucson.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*, Libraries Unlimited Inc., Englewood, CO
- Koenig G. K. (2004), *Analisi del linguaggio architettonico*, Libreria Fiorentina, Firenze
- Levi-Strauss C. (1966), *Il crudo e il cotto*, Il Saggiatore, Milano
- Lupi R. (2007), *Simboli e segni cristiani. Nell'arte, nella liturgia, nel tempio*,

Paoline, Milano

- McCloud S. (2001), *Reinventare il fumetto*, Vittorio Pavesio, Torino
- McCloud, S., & Slavador, M. (2002). Carl. Retrieved April 15, 2006, in <http://www.baciamistupido.com/html/index.asp?page=Carl>
- Krashen, S. (1993). *The power of reading: Insights from the research*, Libraries Unlimited Inc., Englewood, CO
- Morcellini M. (a cura di), (2005) *Il mediaevo italiano*, Carocci, Roma.
- Morgana S. (2003), *La lingua del fumetto*, in I. Bonomi, A. Masini, S. Morgana (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*. Carocci, Roma
- Nakazawa, K. (2004). *Barefoot Gen (Project Gen, Trans.). Last Gasp*, San Francisco.
- Panofsky, E. (1962), *Il significato nelle arti visive*. Einaudi, Torino
- Paivio A. (1991) *Dual coding theory: retrospect and current status* in “Canadian journal of Psychology” Vol 45(3), Sep 1991, 255-287.
- Paivio A. (1991), *Images in mind: the evolution of a theory*, New York
- Peeters B.(2000), *Leggere il fumetto*, Vittorio Pavesio, Torino
- Peirce C. S. (1980), *Semiotica. I fondamenti della semiotica cognitiva*, a cura di M.A. Bonfantini, L. Grassi e R. Grazia. Einaudi, Torino
- Polidoro, P. (2008), *Che cos'è la semiotica visiva*. Carocci, Roma.
- Propp V. J. (1984), *La fiaba russa: lezioni inedite*, a cura di Franca Crestani, Einaudi, Torino
- Reinach S. (1886), *La Colonne Trajane au Musée de Saint-Germain. Notice et explication*. Ernest Leroux, Parigi
- Russo V., *Il fumetto come testo semiotico complesso: intervista a Grazia Basile* in <http://magazine.unior.it/ita/content/il-fumetto-come-testo-semiotico-complesso-intervista-grazia-basile> (ultimo accesso 23/09/2013)
- Sacco, J. (1993). *Palestine*. Fantagraphics Books, Seattle
- Sanna V. (2005) *Codice verbale e codice visivo: problemi di traducibilità del medium fumetto*. Inedito

- Satrapi, M. (2003). *Persepolis: The story of a childhood* (L'Association, Trans.), Pantheon Books, New York.
- Saussure De, F (1967) *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari-Roma.
- Sedley D. (2003) *Plato's Cratylus*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schnotz W. (2011), *What Makes Text-Picture-Integration Difficult? A structural and procedural analysis of textbook requirements*, in «Ricerche di psicologia», Francoangeli, Milano
- Schulz, C.M. (2004) *The complete Peanuts*, Vol. I, Panini Comics, Modena
- Schulz, C.M. (2004) *The complete Peanuts*, Vol. II, Panini Comics, Modena
- Schulz, C.M. (2006) *The complete Peanuts*, Vol. VI, Panini Comics, Modena
- Schulz, C.M. (2008) *The complete Peanuts*, Vol. X, Panini Comics, Modena
- Schulz, C.M. (2008) *The complete Peanuts*, Vol. IX, Panini Comics, Modena
- Schulz, C.M. (2010) *The complete Peanuts*, Vol. XIII, Panini Comics, Modena
- Schulz, C.M. (2010) *The complete Peanuts*, Vol. XIV, Panini Comics, Modena
- Schulz, C.M. (2011) *The complete Peanuts*, Vol. XVI, Panini Comics, Modena
- Schulz, C.M. (2012) *The complete Peanuts*, Vol. XVII, Panini Comics, Modena
- Spiegelman, A. (1986). *Maus II: And here my troubles began* Random House, New York.
- Spiegelman, A. (1980). *Maus I: My father bleeds history*. Random House, New York.
- Tan Huay Peng (2011), *Fun with Chinese characters*, Marshal Cavendish Editions, Singapore.
- Taylor L. (2004), “*Compromised divisions, thresholds in comic books and video games*”, in *ImageText*, www.english.ufl.edu/imagetext (ultimo accesso 23/09/2013)
- Tirocchi S.- Prattichizzo G. (2005) *Nuvole Parlanti, insegnare con il fumetto*, Carocci faber, Roma.
- Tofano S. (1964), *Novantanove storie del signor Bonaventura*, Garzanti,

Milano

- Twersky, A.J. (2005) *Parliamone Charlie Brown*, Mondadori, Milano.
- Varnum R. – Gibbons C. (2001) *The Language of Comics*, University Press of Mississippi.
- Vigouroux F. (1912), *Dictionnaire de la Bible*, Letouzei et Ané, Parigi
- Ware, C. (2000). Jimmy Corrigan: The smartest kid on earth. Pantheon Books, New York.

Sitografia

http://www.parol.it/articles/abstract_Schulz.htm#_ftn2 (ultimo accesso 2 giugno 2013)

<http://www.editionsdelan2.com/groensteen/> (ultimo accesso 2 giugno 2013)

<http://www.danielebarbieri.it> (ultimo accesso 2 giugno 2013)

http://www.academia.edu/641783/Dal_cinema_al_fumetto_tra_enunciazione_ed_enunciato (ultimo accesso 2 giugno 2013)

<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/storiafil/angelini1.htm> (ultimo accesso 7 luglio 2013)

<http://www.bartolomeodimonaco.it/online/fumetti-s-k-1/> (ultimo accesso 9 settembre 2013)

<http://insegnoitaliano.indire.it/materiali/letture/brandi.pdf> (ultimo accesso 7/11/2013)